

TOINEN TOISTAAN TUKIEN

– luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia samanaikaisopettajuudesta

Pro gradu -tutkielma

Vilma Valkonen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Toinen toistaan tukien – luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia samanaikaisopettajuudesta

Tekijä: Vilma Valkonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Licensiaatintyö__

Sivumäärä: 75 + 1 liite

Vuosi: Kevät 2014

Tiivistelmä:

Pro gradu -työni käsittelee luokanopettajien välistä samanaikaisopettajuutta ja heidän yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa opetusta. Samanaikaisopetus on aiheena ajankohtainen, sillä se nostetaan esiin Erityisopetuksen strategian kolmiportaisen tuen mallissa. Tarkoitukseni on kuvata luokanopettajien kokemuksia samanaikaisopettajuudesta ja selvittää, millainen asema samanaikaisopetuksella on luokanopettajien mielestä nykypäivän inklusiivisessa kouluympäristössä.

Tutkielmani keskiössä ovat luokanopettajien eri tavat käsittää ja kokea samanaikaisopettajuus, joten valitsin fenomenografisen tutkimusotteen. Keräsin laadullisen tutkimukseni aineiston yksilöllisillä teemahaastatteluilla. Tutkimukseeni osallistui kuusi (6) luokanopettajaa, joilla oli kokemusta nimenomaan luokanopettajien välisestä samanaikaisopettajuudesta. Analysoin aineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Opettajien välinen yhteistyö, ammatillinen kehittyminen sekä opetusmuotojen innovatiivisuus ovat inklusiivisen opettajuuden avainkäsitteitä. Samanaikaisopetuksen päämäärät ovat yhtenevät inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa. Tutkimukseni mukaan samanaikaisopettajien tavoitteena on pyrkiä tavoittamaan jokainen oppilas omalla oppimisentasollaan sekä tarjota oppilailleen parasta mahdollista oppimisen tukea.

Tärkeänä koettiin luokanopettajan oma vastuu itsensä kehittäjänä. Esteinä ammatilliselle kehittymiselle nähtiin ennakkoluulot, juurtuneet tottumukset ja vanhentuneet käsitykset opettajan yksin puurtamisesta. Tutkimuksessani nousi esiin erityisesti vanhemman opettajasukupolven ennakkoluulot samanaikaisopettajuutta kohtaan.

Samanaikaisopetus pohjautuu tasa-arvoisuudelle, keskinäiselle kunnioitukselle, jaetulle asiantuntijuudelle ja vastuulle, opettajien erilaisille vahvuuksille, toimivalle reflektoinnille ja yhteisille tavoitteille. Suurimpana antina koettu heterogeenisten oppilasryhmien tehokas eriyttäminen tuki haastateltavien mukaan inklusiopyrkimyksiä erinomaisesti, jota helpotti myös samanaikaisopettajuuden kautta syventynyt oppilaantuntemus. Samanaikaisopetuksen nähtiin sopivan kaikenikäisten opettamiseen ja jokaiseen oppiaineeseen soveltuen parhaiten taito- ja taideaineisiin. Samanaikaisopetuksesta hyötyy jokainen oppilas, mutta silti luokanopettajat kohdistivat voimavaroja ensisijaisesti tukea tarvitseviin oppilaisiin. Luokanopettajille samanaikaisopettajuus antoi uusia ideoita ja kokemuksia, kollegiaalista vertaistukea, yhteisöllisyyden tunnetta ja motivaatiota itsensä kehittämiseen. Myös työssä jaksamisen ja työviihtyvyyden koettiin paranevan.

Samanaikaisopetuksella on haasteensa. Luokanopettajat pitivät mahdollisina haittoina oppilaiden itesäätelyn vähenemistä, hajanaista opetusta sekä liiallista levottomuutta ja melua. Opettajan perspektiivistä solmukohdiksi muodostuivat yhteen sopimattomat henkilökemiat, kunnan huono taloudellinen tilanne, yhteisen suunnitteluajan puuttuminen, mahdolliset lisätyöt, vastuunjaon epäselvyys ja samanaikaisopettajuuteen pakottaminen.

Avainsanat: samanaikaisopettajuus, samanaikaisopetus, inklusio, luokanopettajat, fenomenografia, teemahaastattelu

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X
(vain Lappia koskevat)

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimusongelmat	6
3 Tutkimuksen toteutus	7
3.1 Tutkimushenkilöiden kuvaus	9
3.2 Fenomenografinen tutkimusote	11
3.3 Teemahaastattelu aineiston hankintamenetelmänä	12
3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	14
3.5 Tutkimuksen luotettavuus	16
4 Inklusiivinen koulu	20
4.1 Inklusion käsite	20
4.2 Opettajuus inklusiivisessa koulussa	25
5 Samanaikaisopetus	29
5.1 Samanaikaisopetuksen muodot	34
5.2 Samanaikaisopetuksen edellytykset	40
5.3 Samanaikaisopetuksen hyödyt	47
5.4 Samanaikaisopetuksen solmut	55
6 Yhteenveto ja pohdinta	61
Lähteet	67

Liitteet

Liite 1: Haastattelukysymykset luokanopettajille

1 Johdanto

Nykypäivän inklusiivinen kouluympäristö vaatii opettajan työn ja opettajuuden muuttumista. Opettajan työlle tyypillinen itsenäinen työskentely on kehittymässä kohti kollegiaalista yhteistyötä, jonka yhtenä toteutusmuotona voi olla samanaikaisopetus. Samanaikaisopetus on aiheena ajankohtainen, sillä se nostetaan esiin Erityisopetuksen strategian kolmiportaisen tuen mallissa. Samanaikaisopetuksella pyritään vastaamaan sekä yleisen, tehostetun että erityisen tuen tarpeisiin. (Opetushallitus 2011.)

Pro gradu -tutkielmani käsittelee luokanopettajien välistä samanaikaisopettajuutta. Samanaikaisopetuksella tässä tutkimuksessa tarkoitan kahden tai useamman opettajan yhteisesti suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa opetusta. Laadullisen tutkimukseni aineisto koostuu kuuden luokanopettajan yksilöhaastatteluista. Haastatteluista haen vastauksia siihen, millaisena luokanopettajat kokevat nimenomaan luokanopettajien välisen samanaikaisopettajuuden ja millaisessa asemassa samanaikaisopetus on heidän mielestään tämän päivän koulussa.

Tutkin samanaikaisopettajuutta luokanopettajan näkökulmasta. Tarkastelen haastatteluista esiin nousevia teemoja kuten samanaikaisopettajuuden mahdollisuuksia ja solmukohtia. Oma mielenkiintoni aihetta kohtaan heräsi työkokemukseni myötä. Minulla oli aikaisempaa kokemusta kyseisestä opetusmuodosta, ja se alkoi kiinnostaa minua ammatillisesti. Omat kokemukseni ja käsitykseni samanaikaisopettajuudesta rajoittuivat lyhyeen, kuukauden kestäneeseen työsuhteeseen. Tänä aikana ehdin kuitenkin tuntea samanaikaisopettajuuden edistävän kollegiaalisia suhteita, auttavan heterogeenisen oppilasryhmän eriyttämisessä ja keventävän opettajan työn taakkaa. Koin kiinnostavaksi ja tarpeelliseksi tutkia, millaisia kokemuksia ja käsityksiä on niillä luokanopettajilla, jotka ovat käyttäneet samanaikaisopetusta säännöllisesti opetuksen järjestämisen muotona pidemmillä opetusjaksoilla.

Samanaikaisopetuksen vaikutuksia luokanopettajan työhön ei ole vielä paljon tutkittu. Tahdon pro gradu -tutkielmani myötä kuvata luokanopettajien välisen samanaikaisopettajuuden arkea ja siihen liittyviä ilmiöitä. Työni lähtökohtana on ajatus siitä, että samanaikaisopetusta on opetusmuotona jo alettu ottaa huomioon, mutta sen mahdollisuuksia ei ole vielä kaikilta osin hyödynnetty. Mielestäni nykyluokkien heterogeenisyys luo tarvetta erilaisille opetuksen järjestämisen strategioille ja niiden jatkuvalla kehittämiselle.

Laadullisen tutkimukseni tavoitteena on saada luokanopettajien oma ääni kuuluviin sekä antaa arvo jokaisen haastateltavan käsityksille ja kokemuksille. Haastattelujen syväanalyysillä pyrin tutkimustulosteni yleistettävyyteen sekä mielenkiinnon ja ajatusten herättämiseen luokanopettajien samanaikaisopettajuutta kohtaan.

2 Tutkimusongelmat

Tutkijana minua kiinnostivat luokanopettajien henkilökohtaiset käsitykset ja kokemukset samanaikaisopettajuudesta, ja halusin käsitellä niistä esiin nousevia teemoja. Tarkoitukseni oli myös selvittää, miten samanaikaisopetus opetuksen järjestämisen keinona vastaa inklusion haasteisiin. Keskityn tarkastelemaan nimenomaan luokanopettajien välistä samanaikaisopettajuutta jättäen pois muut opetusalan ammattiryhmät. Tutkielmani tutkimusongelmiksi muotoutuivat seuraavat kysymykset.

1. Millaisena luokanopettajat kokevat luokanopettajien välisen samanaikaisopettajuuden?
2. Millainen asema samanaikaisopetuksella on luokanopettajien mielestä nykypäivän inklusiivisessa kouluympäristössä?

Haluan tässä laadullisessa tutkimuksessani tuoda esiin samanaikaisopettajuuden arkea sekä selvittää samanaikaisopetuksen eri toteuttamis-
muotoja ja niiden takana olevia pedagogisia ratkaisuja. Pyrin kartoittamaan tutkittavan ilmiön sovellettavuutta, hyötyjä ja negatiivisia vaikutuksia sekä sijoittamaan sen nykykoulun inklusiiviseen kontekstiin. Tutkimukseni pääpaino on kuuden luokanopettajan yksilöhaastattelulla. Tarkoitukseni on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kuvata todellista elämää ja tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tähän sisältyy ajatus siitä, että jokaisen haastattelun käsitykset ja kokemukset ovat todellisia, yksilöllisiä ja moninaisia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Haastateltavien kokemukset ja käsitykset samanaikaisopettajuudesta määrittivät sen, millaisia teemoja tutkielmani käsittelee.

3 Tutkimuksen toteutus

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen kasvatustieteellinen tutkimus. Suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä keskustelussa synonyymeinä laadullisille tutkimusmenetelmille on usein käytetty käsitteitä pehmeät ja kvalitatiiviset menetelmät. Tosin termien tausta ja alkuperäinen merkitys poikkeavat hie- man toisistaan. Vaarana on, että pehmeät menetelmät nähdään myös tieteelli- seltä tasoltaan pehmeämpinä ja epätieteellisimpinä kuin tilastolliset menetelmät. Toisaalta laadullista tutkimusta voidaan pitää määrällistä laadukkaampana. Es- kolan ja Suorannan mukaan vastakkainasettelu on kuitenkin turha ja harhaan- johtava silloin, kun sen avulla pyritään keskustelemaan tutkimuksen hyvydestä ja huonoudesta. Tärkeintä on käyttää menetelmää, joka sopii parhaiten tutkimusongelmiin. (Eskola & Suoranta 2003, 13–14.) Tutkimusongelmiini no- jautuen laadullisen tutkimusmenetelmän valitseminen oli minulle selvä ratkaisu. Tavoitteenani oli laadulliselle tutkimukselle ominaisesti kuvata ja tulkita tutkitta- vaa ilmiötä, jonka keskiössä on ihminen ja ihmiseen liittyvä maailma (Varto 1992, 23–24).

Laadullinen tutkimus tähtää teorianmuodostukseen. Pyrkimyksenä on saada yksittäisistä tutkimustuloksista sellainen yleistys, joka mahdollistaa tutkimukses- sa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen ja ymmärtämisen. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa on kyse ainutkertaisista tapahtumista – ihmisestä, elämysmaailmasta ja elämysmaailman ilmiöistä – näissä esiintyvät laadut ovat kuitenkin yleisiä siinä mielessä, että ne esiintyvät aina uudelleen uusissa yhte- yksissä. Yleistyksen, johon teorianmuodostuksessa pyritään, on siis saatava sellaiseen muotoon, että ne samalla johdattavat huomion sekä jokaisen tutkitta- van kohteen ainutlaatuisuuteen että käsitteelliseen yleisyyteen. Koska laadulli- nen tutkimus, tämä pro gradu -työ mukaan luettuna, koskee ainutkertaisia tilan- teita, se ei voi tuottaa tulokseksi lakeja tai aukottomia yleistettäviä päätelmiä. Laadullisen tutkimuksen taustalla onkin aristoteelinen ajatus siitä, että yksityi- sessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksittäisiä tapauksia riittävän tarkasti saadaan

näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Tutkimuksessani teoriaksi muodostuu yleinen kuvaus haastatteluista esiin nousseista samanaikaisopettajuuden teemoista ja niiden välisistä suhteista. (Varto 1992, 101–102; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 169; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

Pelkistetyimmillään laadullisella aineistolla tarkoitetaan aineistoa, joka on ilmiönsä tekstinä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tässä tutkimuksessa tekstiaineisto on muotoutunut tutkijasta riippuen luokanopettajien haastattelujen litteroinnin eli puhtaaksi kirjoittamisen avulla. (Eskola & Suoranta 2003, 15; Bogdan & Biklen 2007, 5.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeriksi ei muodostu sen määrä vaan laatu. Tutkija voi keskittyä varsin pieneenkin määrään tapauksia ja analysoida niitä mahdollisimman perusteellisesti, syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkittavaa joukkoa ei valita sattumanvaraisesti esimerkiksi arpomalla, vaan tutkija valitsee kohteensa aina tarkoituksenmukaisesti juuri kyseistä tutkimusta varten. Puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä. (Eskola & Suoranta 2003, 18.) Bogdanin ja Biglenin (2007, 4–5) mukaan laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedon kehuun välineenä ja aineistonhankintamenetelmänä, jolloin tutkittavien henkilöiden käsitykset ja kokemukset pääsevät oikeuksiinsa. Koen huolellisen tutkimushenkilöiden valinnan ja heidän oman äänensä kuuluvuuden tämän tutkimuksen kannalta ensisijaisen tärkeäksi.

Laadullisen tutkimuksen yhtenä tunnusmerkkinä voidaan pitää hypoteesittomuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijalla ei ole lukkoonlyötyjä ennakkoolettamuksia tutkimuskohteesta tai -tuloksista. Tietenkin on otettava huomioon, että havainnot ovat aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksilla; valitsinhan tutkimusaiheenikin työssä heränneen kiinnostuksen kautta. Näistä kokemuksista ei kuitenkaan tarvitse muodostaa sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Pikemminkin tutkijan pitäisi yllättyä ja oppia tutkimuksensa edetessä. Uuden oppiminen edellyttää, että ennakkooletukset tiedostetaan ja näin ollen huomioidaan tutkimuksen esioletuksina. Tutkija voi lisäksi ke-

hitellä itselleen työhypoteeseja eli eräänlaisia arvauksia siitä, mitä ilmiöstä voi analyysivaiheessa paljastua. Laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma joka tapauksessa elää koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 2003, 19–20.) Näin kävi myös omassa tutkimuksessani. Tutkimussuunnitelmani löysi viimeisen muotonsa tutkimuksen loppumetreillä.

Laadullisella tutkimusotteella pyrin saamaan selville syitä ja perusteluita luokanopettajien käsityksille ja kokemuksille samanaikaisopettajuudesta. Mielestäni kvantitatiivinen lähestymistapa, esimerkiksi määrällinen kyselylomake, olisi ohjannut tutkittavia henkilöitä vastaamaan liian pintapuolisesti tutkimusongelmiini. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti halusin nimenomaan löytää tosiasioita enkä todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2007, 152).

3.1 Tutkimushenkilöiden kuvaus

Haastattelin tutkielmaani varten kuutta luokanopettajaa, joilla on kokemusta nimenomaan luokanopettajien välisestä samanaikaisopettajuudesta. Pidin tärkeänä kyseistä tutkimuksellista rajausta, koska halusin haastateltavien antavan perspektiiviä ammattiin, johon olen itse valmistumassa. Käytän tässä tutkimuksessa luokanopettajista koodinimiä opettaja1, opettaja2, opettaja3, opettaja4, opettaja5 ja opettaja6.

Opettaja1 on tehnyt pitkän uran luokanopettajana. Hän kertoo käyttäneensä samanaikaisopetusta työssään aina jonkin verran, mutta siitä ei ole hänen mielestään pitkään puhuttu kyseisellä termillä. Samanaikaisopetuksen käsite on tullut hänen käyttöönsä vasta hiljattain. Hän on kokenut samanaikaisopettajuuden tarpeelliseksi erityisesti toisen rinnakkaisluokan opettajan kanssa, jolloin he ovat yhdistäneet opetusryhmänsä ja voimavaransa. Haastatteluhetkellä opettaja1:n samanaikaisopettajaparina toimi rinnakkaisluokan luokanopettaja.

Opettaja2 on toiminut luokanopettajana kymmeniä vuosia. Samanaikaisopetusta hän ei ole käyttänyt hetkeen, mutta työmenneisyydestä löytyy muun muassa kuuden vuoden samanaikaisopetusrupeama saman luokanopettajan kanssa, jolloin kyseistä työmuotoa toteutettiin eri oppiaineiden lisäksi yhteisissä kouluprojekteissa. Omaa taukoaan samanaikaisopetuksesta hän selittää muutuneella työympäristöllä ja vaihtuneilla kollegoilla.

Opettaja3 on työssään kokenut ammattilainen. Luokanopettajien välisestä samanaikaisopettajuudesta hänellä on ollut muutaman vuoden tauko. Työskennellessään aiemmin pienellä kyläkoululla opettaja3 rakensi opetusta yhdessä toisen luokanopettajan kanssa, ja yhdessä he opettivat ryhmää, johon kuului eri luokkatasoja. Haastatteluhetkellä opettaja3 toimi lastentarhanopettajan samanaikaisopettajaparina, mutta en käsitellyt tätä haastattelussa enkä tutkimuksessa.

Opettaja4:llä on takanaan useita vuosia luokanopettajana. Hän on työurallaan toiminut yhteensä noin seitsemän vuotta samanaikaisopettajana neljän eri luokanopettajan kanssa. Samanaikaisopettajaksi hän on ryhtynyt milloin sen mahdollistavien resurssien ansioista, milloin luokkakokojen haasteellisuuden vuoksi. Haastatteluhetkellä opettaja4:n samanaikaisopettajaparina oli toinen luokanopettaja. Yhdessä he suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat tekstiilityönopetusta ryhmälle, joka muodostui 3.–6. luokan oppilaista.

Opettaja5 on toiminut luokanopettajana useita vuosia. Hän on käyttänyt samanaikaisopetusta vaihtelevasti opettajauransa aikana. On ollut lukuvuosia, jolloin samanaikaisopetus on ollut ahkerasti käytössä ja lukuvuosia, jolloin se on ollut tauolla. Hänen samanaikaisopetushistoriansa painottuu selvästi taito- ja taideaineisiin. Haastatteluhetkellä hän toimi samanaikaisopettajana toisen luokanopettajan kanssa tekstiilityössä. Opettaja5 kertoo tulleen uutena opettajana tilanteeseen, jossa tekstiilityön samanaikaisopetus oli aikaisemmin jo ollut yleinen opetuksen järjestämisen muoto – melkein valmis formaatti. Hän oli ennenkin kokenut samanaikaisopetuksen toimivana opetusstrategiana, joten hän oli

kyseisestä formaatista innostunut ja kiinnostunut sitä toteuttamaan. Formaatti oli luotu vastaamaan suuren ja heterogeenisen oppilasryhmän mukanaan tuomiin haasteisiin.

Opettaja6 on toiminut luokanopettajana parikymmentä vuotta. Työuransa aikana hän on työskennellyt samanaikaisopettajana useiden eri luokanopettajien kanssa ja kokenut kyseisen opetusmenetelmän auttavan erilaisten oppijoiden tukemisessa. Hänen samanaikaisopettajaparinaan on toiminut myös erityisopettaja, mutta rajasin nämä kokemukset tutkimukseni ulkopuolelle. Haastatteluhetkellä opettaja6 työskenteli alkuopetuksessa samanaikaisopettajaparinaan toinen rinnakkaisluokan luokanopettaja.

3.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkielmani keskiössä ovat luokanopettajien eri tavat käsittää ja kokea samanaikaisopettajuus, joten sijoitan työni fenomenografisen tutkimussuuntauksen kenttään. Fenomenografiassa pyritään tuomaan esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvien erilaisten käsitysten ja kokemusten kirjo. Sen tarkoituksena on kuvata sitä, millä tavoin ihmiset kokevat, havaitsevat, käsittelevät ja ymmärtävät ilmiötä; tässä tutkimuksessa samanaikaisopettajuutta. (Uljens 1989, 10; Marton 1986, 141; Entwistle 2007; Niikko 2003, 20.) Fenomenografian avulla tutkitaan, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ei näin ollen ole elämismaailma itsessään, vaan yksilön käsitykset elämismaailmasta uudelleen kontekstualisoituina. Lähtökohdana on, että on olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat omanlaiset käsityksensä ja jonka he kokevat eri tavoin. Fenomenografiassa todellisuuden merkityksen katsotaan rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä. Todellisuus rakentuu yksilön tulkinnan kautta. (Uljens 1989, 10–15; Marton 1986, 141–145; Järvinen & Järvinen 2004, 27; Metsämuuronen 2005, 211.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisen arkiajattelu ja erilaiset ajattelutavat tiettyyn ilmiöön liittyen. Tämä ajattelun variaatio nousee esiin tutkittavien tuotoksista; tässä tutkimuksessa haastatteluista. (Häkkinen 1996, 5.)

Fenomenografisen tutkimusnäkökulman vahvuus on siinä, että se korostaa sekä ilmiön kokemuksellisia että käsitteellisiä piirteitä. Haastattelijan hankkiessa tietoa toisen ihmisen ajattelusta mukana on koko ajan myös haastattelijan oma tietoisuus. Näin toteutuu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluva haastattelujen intersubjektiivisuus. Intersubjektiivisuuteen liittyy se, että haastattelijan pitää tiedostaa omat lähtökohtansa, jotta hän voi arvioida niiden vaikutusta haastateltavan ilmausten tulkintaan. Toisen ihmisen ilmaisujen tulkintaan vaikuttavat haastattelijan tietoisuuden rakenteet. Haastattelijalta vaaditaan lisäksi aktiivista kuuntelua, sillä hänen on voitava tarvittaessa tarkentaa vastauksia lisäkysymyksillä. Näin toimin myös tässä tutkimuksessa jokaisen haastattelun kohdalla. En rajannut haastatteluita pelkästään valmiiden kysymysten varaan, vaan sovitin kysymykset keskustelun mukaan. Näin haastattelun avulla päästään riittävän syvälle aiheeseen. (Ahonen 1994, 116–117, 125–126, 136–138.) Haastattelumenetelmäkseni valitsin puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun, koska koin sen parhaiten sopivan tutkimukseni luonteeseen ja tarkoitukseen.

3.3 Teemahaastattelu aineiston hankintamenetelmänä

Olen tutustunut haastateltaviini työni ja opiskeluideni kautta, joten tutustumisiin ei tarvinnut varata erikseen aikaa. Informoin luokanopettajia henkilökohtaisesti tutkimukseni aiheesta ja tavoitteista, jonka jälkeen sovimme yksilölliset haastatteluajat. Pyysin myös jokaiselta etukäteen lupaa nauhoittaa haastattelun. Lisäksi kerroin haastateltaville käsitteleväni aineiston anonymisti. Anonymiteetin turvaamiseksi häivytin haastatteluista kuntien ja koulujen tiedot sekä haastateltavan sukupuolen, puhutavan ja murteen. Haastattelut tapahtuivat luokanopettajien työpaikoilla heidän ehdottamana ajankohtana. Näillä keinoilla pyrin luomaan suotuisan ilmapiirin haastatteluille. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 59–61.)

Lähetin käsiteltävät kysymykset sähköpostitse luokanopettajille 19.3.2012 (Liite1), ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina 26.–30.3.2012. Sovin haas-

tateltavien kanssa, että he voisivat tarvittaessa saada nähtäväkseen oman haastattelunsa ja täydentää tai muuttaa sen sisältöä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005a, 17). Haastattelut kestivät 45–59 minuuttia ja etenivät suunnitelmien mukaisesti. Kaikkiaan haastatteluista kertyi äänitallennetta 4 tuntia 22 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi 9–12 sivua haastattelusta riippuen; yhteensä 57 sivua. Luokanopettajat vaikuttivat haastattelutilanteissa vapautuneilta ja halukkailta kertomaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Koska otin aineistooni fenomenografisen näkökulman, oli perusteltua valita aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoitu haastattelu, jota kutsutaan myös teemahaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35). Haastattelutilanteissa käytin haastateltaville etukäteen lähettämiäni kysymyksiä teemahaastattelun runkona. Kysymykset olin laatinut tutkielmani tutkimusongelmien pohjalta. Haastattelurungon muotoutumiseen vaikuttivat lisäksi luokanopettajaopintojeni ja opettajan sijaisuuksieni kautta saatu informaatio sekä tutkimani kirjallisuus. Haastattelurunkoon kirjattujen kysymysten avulla varmistin, että kaikista tutkimukseen liittyvistä tärkeistä teemoista puhutaan haastattelun aikana. Haastatteluiden rakenne ja teemojen läpikäynnin järjestys kuitenkin vaihtelivat, ja haastattelut etenivät keskustelun ehdoilla. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–27; Hirsjärvi & Hurme 2000, 102–104.) Annoin tilaa vapaalle kerronnalle ja tartuin myös sellaisiin aiheisiin, jotka ilmenivät vasta itse haastattelutilanteissa. Teemahaastattelun keskustelunomaisen, vapaan rakenteen ansioista uskoin saavani haastateltavilta mahdollisimman paljon tietoa – myös sellaista, jota en itse olisi osannut kysyä. Teemahaastattelulla ei voida kuitenkaan kysellä ihan mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Valitsin teemahaastattelun, sillä kyseisen menetelmän kautta on mahdollista tutkia luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa yksilön kokemuksia, uskomuksia ja tunteita, jotka perustuvat heidän elämysmaailmaansa ja tekemiinsä määritelmiin tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48–49; Niikko 2003, 31–32; Lankshear & Knobel 2004, 198.). Valintani korostaa sitä, että näen haastatelta-

vani tutkimukseni subjekteina, tiedon tuottajina ja itseni tiedon kerääjänä (Ruu-suvuori & Tiittula 2005b, 23). Annoin heille mahdollisuuden tuoda esiin itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti heidän omilla ehdoillaan. Tutkimuksessani nimenomaan haastateltavat ovat merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi ym. 2007, 200.)

Oman aineistonkeruuni kohdalla jokainen haastattelutilanne muodostui erilaiseksi. Kävin haastattelurungon teemat läpi jokaisen luokanopettajan kanssa, mutta se, millä tavalla ja missä järjestyksessä, poikkesivat toisistaan. Heidän omat käsityksensä ja kokemuksensa vaikuttivat siihen, mitä teemoja he itse halusivat painottaa ja mihin kysymyksiin käytettiin haastattelun kuluessa eniten aikaa.

3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkijana tavoittelin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti todellisuuden ilmiöiden syvempää analysoimista ja ymmärtämistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Haastatteluiden litteroinnin jälkeen tutustuin aineistoon lukemalla sen useaan kertaan läpi saadakseni selkeän kuvan aineiston kokonaisuudesta ja sen osien välisistä suhteista. Halusin saada varmistusta tutkimukseni analyysitavalle, joka vastaisi parhaiten tutkimusongelmiini.

Sisällönanalyysi muodostuu prosessina erilaiseksi riippuen siitä, käytetäänkö analyysin pohjana teorialähtöistä eli deduktiivista päättelyä vai aineistolähtöistä eli induktiivista päättelyä. Näistä deduktiivinen lähestymistapa perustaa analyysinsa aiempaan teoriaan ja tutkimukseen, kun taas induktiivinen lähestymistapa kerättyyn aineistoon. Myös näiden lähestymistapojen yhdistelmää käytetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–99.) Lähestyin tutkimusaihettani näiden yhdistelmällä, mutta painottuen induktiiviseen, aineistolähtöiseen päättelyyn.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessani pääpaino on aineistossa. Analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä, ja teoria rakennetaan aineiston pohjalta. Tällöin

voidaan puhua induktiivisesta päättelystä, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. Aineistolähtöisyys vaatii tutkijalta aineistossa pysyttelemistä sekä ennakkotietojen ja -teorioiden poissulkemista, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. (Eskola & Suoranta 2003, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95; Bogdan & Biklen 2007, 6–7.)

Sisällönanalyysin avulla pyrin saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyn ja yleisen kuvauksen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Tarkastelin aineistoa systemaattisesti eritellen sekä yhtäläisyyksiä ja eroja etsien. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja; tässä tutkimuksessa litteroituja haastatteluja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105.)

Miles ja Huberman kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistin litteroidun aineiston karsimalla siitä tutkimukselle epäolennaisen pois ja pilkkomalla aineistoa osiin. Litteroidusta aineistosta etsin tutkimusongelmieni avulla eri aihealueita, jotka jaottelin osiin niiden sisällön perusteella. Aineistoa ryhmittelemällä etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samansisältöisen aineiston yhdistin luokaksi sekä nimesin sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa aineisto tiivistyi, koska yksittäiset tekijät sisällytettiin yleisempiin käsitteisiin. Aineiston abstrahointivaiheessa nostin esiin tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon ja aloin muodostaa teoreettisia käsitteitä. Etenin kohti teoreettisia käsityksiä ja johtopäätöksiä verraten niitä koko ajan alkuperäiseen litteroituun haastatteluaineistoon. Abstrahoinnin kautta liitin aineiston teoreettisiin käsitteisiin. Tulokset esitän aineistoa kuvaavina teemoina. Pyrin ymmärtämään haastateltaviani heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Miles & Huberman 1984, 215–230; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.) Reflektoin haastatteluista saamaani aineistoa kirjallisuudessa aihetta sivuttuihin näkemyksiin ja lisäsin ohelle omaa pohdintaani.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden terminologia vaihtelee, joten luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta on käsitelty yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Validiteettia tarkastelemalla pohditaan, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on aiottu ja luvattu tutkia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. Laadullisen tutkimuksen piirissä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, koska ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja alun perin vastanneet määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Laadullisia tutkimuksia on arvosteltu luotettavuuskriteerien hämäryydestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–140; Eskola & Suoranta 1998, 209; Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–187.) Muun muassa Miles ja Huberman (1994, 278–286) ehdottavat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden soveltamista tai korvaamista muilla käsitteillä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) mukaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet voidaan korvata esimerkiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuksen käsitteillä. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa, että tutkija tarkistaa, vastaako hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkielmani uskottavuutta tukee se, että esittelen tutkimustulokset kattavasti ja käytän paljon suoria lainauksia haastatteluaineistosta lähteideni rinnalla. Näin tuon aineistoani näkyväksi lukijalle, jolloin hän voi myös itse arvioida tulkintojeni oikeellisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyys on mahdollista tietyillä ehdoilla, vaikka yleistyksen eivät tavallisesti ole mahdollisia todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen. Tutkimustulosteni siirrettävyys on rajoitettua, muttei mielestäni mahdotonta. Uskon, että jos tutkimus luokanopettajien samanaikaisopettajuudesta toteutettaisiin vastaavilla tutkimushenkilöillä vastaavin menetelmin, saatettaisiin hyvinkin päätyä samansuuntaisiin tutkimustuloksiin. Varmuutta tutkimukseeni olen lisännyt ottamalla huomioon ja avaamalla ennakkoletukseni tutkittavasta ilmiöstä. En niinkään näe ennakkotietojeni ohjailevan tutkimustani negatiivisessa mielessä, vaan pikemminkin minulle antavan näkö-

kulmia ilmiön kokonaisvaltaista tarkastelua ajatellen. Olen pyrkinyt siihen, etteivät ne vaikuttaisi aineiston analysointiin ja tulkintaan. Vahvistuvuuden termillä Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) tarkoittavat sitä, että tulkinnot saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkielmani vahvistuvuutta lisää se, että esitellessäni omia tutkimustuloksiani vertailen niitä aiempiin samanaikaisopettajuutta koskeviin tutkimuksiin. Suurin ero oman tutkimukseni ja aiempien tutkimusten välillä on kuitenkin tutkimushenkilöt. Itse keskityn pelkästään luokanopettajiin, muttei yksikään aiempi tutkimus rajaa tutkimushenkilöitään yhtä tarkasti; niissä on mukana monia kasvatustieteen ammattiryhmiä.

Ahosen (1994, 152) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Aineiston ja johtopäätösten pitää vastata tutkimushenkilöiden ajatuksia. Puhutaan tutkimuksen aitoudesta. Pyrin tukemaan tutkimustulosteni aitoutta raportoimalla tarkasti laadullisen tutkimukseni kulusta. Aineiston aitouden ja luotettavuuden todistamiseksi olenertonut tutkimushenkilöiden valinnan perusteluista ja aineiston hankinnan etenemisestä. Aitous edellyttää lisäksi sitä, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa ja saavutetaan intersubjektiivinen yhteisymmärrys. Tutkijan on osoitettava, että tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä juuri tutkittavana olevasta ilmiöstä ja he ovat kertoneet sen, mitä todella ajattelevat; ei sitä, mitä he olettavat tutkijan haluavan kuulla. (Ahonen 1994, 130–131, 152–154.) Mielestäni tässä tutkimuksessa intersubjektiivisen yhteisymmärryksen ja luottamuksen rakentumista tuki se, että olin kohdannut tutkimushenkilöt jo ennalta työni ja opiskeluideni kautta; side ja kontakti olivat jo olemassa. Tutkimushenkilöt eivät suhtautuneet minuun varautuneesti tai kankeasti, mikä olisi voinut olla mahdollista, jos emme olisi tavanneet aikaisemmin. Intersubjektiivisen yhteisymmärryksen lisäksi havaitsin haastatteluissa myös kollegiaalisen yhteisymmärryksen piirteitä. Tämä toi vahvistusta ja varmistusta sille, että keskustelimme samasta koulumaailmaan sijoittuvasta ilmiöstä.

Kun kyseessä on haastattelututkimus, laatua ja luotettavuutta voidaan tavoitella etukäteen huolellisesti laaditulla haastattelurungolla. Tutkijan on hyvä miettiä ennalta, miten teemoja voidaan syventää ja miten vaihtoehtoisia lisäkysymyksiä kannattaa muotoilla. Tästä huolimatta on hyvä muistaa, että haastattelu löytää uomansa vasta itse tilanteessa; koskaan ei voida ennalta varautua kaikkiin lisäkysymyksiin. Haastattelijan pitää olla näihin kuitenkin varautunut. Kysymysten teemoja kootessani pohdin perusteellisesti tutkimusaihetta sekä rungon toimivuutta käytännössä. Testihaastatteluiden perusteella pidin runkoani toimivana. Varmistin etukäteen myös teknisen haastatteluvälineistön toimivuuden, sillä haastatteluaineiston luotettavuus riippuu myös sen laadusta. Jos esimerkiksi tallenteiden kuuluvuus on puutteellista, haastatteluaineistoa ei voida pitää luotettavana. Haastatteluaineiston laatua parantaa myös se, että haastattelut litteroidaan mahdollisimman nopeasti; varsinkin, jos tutkija itse sekä haastattelee sekä litteroi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185.) Tässä suhteessa haastatteluaineistoni on laadukas, sillä litteroin haastattelut tuoreeltaan viikon sisällä haastattelutilanteista.

Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000, 188–190) pohtivat validiuden ja reliaabeliuden käsitteiden käyttöä. Heidän mielestään niiden käyttäminen haastattelututkimuksessa ei ole ongelmatonta. Kyseisten käsitteiden hylkääminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimusta voisi tehdä miten hyvänsä. Tutkimuksen on edelleen pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tämän on tapahduttava tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo aineistonkeruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista. Tämän vuoksi olenkin eritellyt ja esitellyt sisällönanalyysini vaiheet pelkistämisestä ryhmittelyn kautta teoreettisten käsitteiden luomiseen.

Koska tutkimukseni kohdistuu ihmisiin, liittyy luotettavuuteen myös eettisiä kysymyksiä. Eettisyys ja tutkimushenkilöiden suoja edellyttää sitä, että tutkittavat tietävät tutkimuksen tavoitteet, osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimustiedot pysyvät luottamuksellisina. Tutkimushenkilöillä on oikeus odottaa tutkijalta

vastuuntuntoa, ja mielestäni tutkijan pitää se myös menetelmillään ja käyttäytymisellään osoittaa. Tutkijan vastuuntunnon pitää kantaa koko tutkimusprosessin ajan. (Kvale & Brinkmann 2009, 63; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131–132.) Tutkijan vastuu jatkuu tutkimusprosessin jälkeenkin. Vaitiolo- ja salassapitovelvollisuus koskevat henkilötietoja sisältäviä tutkimusaineistoa sekä yhtäläillä tutkittavilta vapaaehtoisesti suostumuksella saatuja tietoja. Henkilötietolain 33 §:n mukaan tutkijan saadessa selville esimerkiksi jotain tutkimushenkilön ominaisuuksista ja henkilökohtaisista oloista on lain vastaista ilmaista saamiaan tutkimustietoja sivullisille. (Kuula 2006, 90–91; Henkilötietolaki 22.4.1999/523, 33 §.) Tutkielmassani tutkimushenkilöt jäävät anonyymeiksi enkä missään vaiheessa ole luovuttanut tutkimushenkilöideni tietoja ulkopuolisille.

4 Inklusiivinen koulu

Tutkielmani käsittelee luokanopettajien välistä samanaikaisopettajuutta nykypäivän inklusiivisen koulun kontekstissa. Tässä luvussa avaan inklusion käsitettä ja tarkastelen, millaista opettajuutta ja millaisia lähtökohtia inklusiivinen koulu oppilaineen vaatii.

4.1 Inklusion käsite

Jokaisella lapsella on oikeus perusopetukseen riippumatta hänen ominaisuuksistaan. Inklusioajatuksen takana voidaan ajatella olevan ihmisoikeuksien julistuksen vuodelta 1948, jossa puhutaan kaikkien lasten perusopetuksesta (United Nations, 1948). Muita inklusion kannalta merkittäviä julistuksia ovat olleet Yhdistyneiden kansakuntien julistus lasten oikeuksista vuodelta 1989 sekä Perussäännöt mahdollisuuksien tasavertaistamisesta koskien henkilöitä, joilla on erityisen tuen tarve. Perussäännöt hyväksyttiin myös Suomessa vuonna 1993. (Saloviita 2006, 338.)

Vuonna 1994 Espanjassa, Salamancassa, pidettiin Unescon kansainvälinen konferenssi, jossa inklusion käsite esiteltiin vaikutusvaltaisesti ensimmäistä kertaa. Esityksessä puhuttiin koulun velvollisuudesta muuntautua vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin riippumatta heidän erilaisuudestaan. Esitystä kutsutaan Salamancan julistukseksi. (United Nations 1994; Saloviita 2006, 338.) Suomi on siis sitoutunut kehittämään koulujärjestelmäänsä inklusiivisempaan suuntaan, mutta se ei tilastojen mukaan näy vielä käytännössä. Tilastokeskuksen 12.6.2013 julkaistun tuoreimman tutkimuksen mukaan syksyllä 2012 erityisen tuen oppilaista 52 prosenttia sai opetusta siten, että vähintään 80 prosenttia opetuksesta annettiin erityisryhmässä (Tilastokeskus 2013).

Suomessa oppilaille annettavan tuen tasot uudistettiin opetusministeriön vuonna 2007 julkaisemassa Erityisopetuksen strategiassa kolmiportaiseksi

(Opetusministeriö 2007, 21–24). Kolmiportainen tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaisella tuella pyritään vähentämään erityisopetuksen oppilasmääriä sekä tarjoamaan suunnitelmallista ja monipuolista tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa heti tarpeen syntyessä. Taustalla on ajatus inklusiivisesta koulusta. Jokaisessa Suomen koulussa nämä muutokset piti huomioida 1.1.2011 lähtien ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat uudistaa soveltuvin osin 1.8.2011 mennessä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 30 §; Opetushallitus 2011, 3, 10–17.) Yhtenä tuen muotona opetussuunnitelmiin kirjattiin samanaikaisopetus, jolla pyritään vastaamaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin (Opetushallitus 2011, 12–17).

Inklusio on eksklusion eli syrjäyttämisen vastakohta ja lähtee ajatuksesta, että koulun on järjestettävä sellaiset yksilölliset puitteet, että jokaisen oppilaan on mahdollista käydä omaa lähikouluaan eli samaa koulua kuin muut ikätoverinsa (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345; Valanne 2003, 490; Saloviita 2006, 340). Opetus järjestetään oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti, ja jokainen kouluyhteisön jäsen tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu omana itsenään (Huhtanen 2011, 73–74). Kolmiportaisen tuen tuomien muutosten avulla pyritään poistamaan segregoivia, erottelevia ratkaisuja ja tavoittelemaan koulujärjestelmää, jossa oppilaat oppivat yhdessä tasa-arvoisina ja -vertaisina (Huhtanen 2011, 69–70). Luokanopettajat kertoivat, kuinka samanaikaisopetus auttaa kolmiportaisen tuen toteuttamisessa.

...Minä luulen, että se (samanaikaisopetus) toimii hyvin (kolmiportaisessa tuessa), koska silloin niitä käsiä on enemmän, että se opettaja ei ole aivan yksin siinä tilassa niiden erilaisten oppijoiden kanssa... Minusta tuntuu, että se on niin kuin ainoa mahdollisuus, jotta niitä erilaisia oppijoita voidaan siirtää normaaliluokkaan, niin se, että ne erityisopettajat muuttaa mukana tai luokanopettajat tekevät yhä enemmän samanaikaisopetusta. (Opettaja5)

No kolmiportainen tukihan on tarkoitettu oppilaille, joilla on jonkun näköisiä hankaluuksia koulunkäynnissä. Samanaikaisopetuksessa on enemmän, riippuu tietysti vähän ryhmäkoostakin, mutta enemmän resursseja käytettävissä. Ja silloin

on, riippuen tietysti kolmiportaisen tuen muodosta ja tuen taustoista, mistä ne johtuvat, mutta uskoisin, että se (samanaikaisopetus) on sovellettavissa siihenkin... Helpompihan se (kolmiportaisuus) on toteuttaa, kun on kaksi opettajaa läsnä. (Opettaja2)

Totta kai tämä uusi perusopetuslaki ja kolmen portaan malli, eli Erityisopetuksen strategia, uusi, on tuonut tullessaan tämän kolmiportaisen tuen mallin. Ja siinä sitten, jos ajatellaan näitä oppilaita, joille on oppimissuunnitelman jo tehty, niin totta kai siinä luokassa olisi hyötyä samanaikaisopetuksesta ja juuri sellaisesta, joka on hyvin suunniteltu, organisoitu ja toteutettu... Jos on vaikka kaksi rinnakkaisluokkaa, jossa on luokanopettajien yhteistyötä, niin tähän yhteistyökuviioon tässä vaiheessa voidaan ehdottomasti ajatella samanaikaisopettajaksi kolmanneksi siihen remmiin mukaan erityisopettaja. Ja silloin tietysti laajenee se tuen jakaminen sille luokalle ja tuen antaminen. Se (samanaikaisopetus) soveltuu oikein hyvin (kolmiportaiseen tukeen), koska tämä tukee juuri sitä ensimmäisen portaan yleisen tuen mallia. Eli se, että luokanopettaja tekee sen havainnon siitä, ja siitä eteenpäin lähdetään hoitamaan sitä asiaa. (Opettaja3)

Ehkä siinä on sellainen "jaettu huoli on puolet huolesta", että me (samanaikaisopettajat) näemme ja tunnemme toistemme oppilaat, pidämme (tunteja) samoille oppilaille, niin pystymme keskustelemaan sitten niistä oppilaista yhdessä ja tukemaan toisen näkemyksiä tai löytämään lisää ajatuksia. Jos miettii sitä, jos joku tarvitsee tehostettua tukea, niin sitten voi jakaa kokemuksia, että "oletko huomannut", "onko sinun mielestä toiminnut". (Opettaja6)

Inkluusio on tauotta kehittyvä prosessi, joka ei pysähdy. Inklusiivista koulua ei sellaisenaan ole olemassa, vaikka se onkin määritelty periaatteellisella tasolla. (Lakkala 2008, 39.) Suomalainen koulujärjestelmä on muuttumassa kohti inklusiivisempaa koulua, mutta uusien asenteiden ja käytänteiden omaksuminen ei onnistu hetkessä. Suhtautuminen erilaisiin oppijoihin on parantunut, mutta tarvittavat tukitoimenpiteet puuttuvat tai niitä on aivan liian vähän. (Ikonen & Krogerus 2009, 10.)

Inklusion avainkäsite on kansalaisoikeuksien toteutuminen (Saloviita 2006, 340). Se perustuu oikeuksien, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-

arvoisuuden kulttuuriin. Lasten erilaisuus hyväksytään voimavarana. (Jha 2007, 38.) Vaikka jokainen lapsi on erilainen, he ovat kaikki samanarvoisia ja yhtä arvokkaita omana itsenään. Heillä on myös oikeus kuulua omaan yhteisöönsä omista lähtökohdistaan käsin hyväksytyinä ja huomioon otettuina (Lakkala 2008, 223). Inklusion idea liittyykin tukiparadigmaan, joka tarkoittaa riittävän tuen tarjoamista niin, että lapsi pystyy osallistumaan normaaliin yhteiskuntaan tasavertaisena jäsenenä (Saloviita 2006, 340; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345). Inklusiossa pyritään siihen, ettei ketään syrjittäisi sukupuolen, yhteiskuntaluokan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautuneisuuden, kansalaisuuden tai perhetaustan vuoksi (Booth, Nes & Strømstad 2003, 1–2). Inklusiivisen ajattelun taustalla on ihmiskäsitys, jossa yksilö nähdään arvokkaana; jokaisella yksilöllä on kaikki elämän oikeudet (Ikonen 2009, 12).

Samanaikaisopetuksen avulla toteutetaan ja edistetään inklusiivisuutta käytännössä. Kun opetustilanteessa on läsnä yhden opettajan sijaan kaksi tai useampi, kyetään erilaiset oppijat huomioimaan eittämättä paremmin ja monipuolisemmin. (Karten 2010, 140.) Opettajan tehtävänä on luoda koulussa inklusiiviset lähtökohdat sekä kehittää niitä pedagogisia ratkaisuja, joilla vähennetään segregaaion tarvetta. Ensisijaista on hyväksymisen ilmapiiri. Ammattitaitoinen opettaja keskittyy oppilaan kykyihin ja vahvuuksiin sekä keskustelelee erilaisuudesta myönteisessä ja rakentavassa hengessä. Nykypäivän opetuksen pitää pyrkiä oppilaslähtöisyyteen, yksilöllisyyteen, avoimuuteen ja joustavien opetusjärjestelyiden kehittämiseen ja käyttämiseen. Yksi näistä joustavista opetusjärjestelyistä on samanaikaisopetus. Haastateltavat näkivät samanaikaisopetuksen vastaavan inklusiopyrkimyksiin.

Tietenkin voi periaatteessa ajatella, että siinä on juuri se, että on niin paljon erilaisia oppijoita siellä luokassa, että siellä on kaikki. Sellainen yleinenkin kulttuurimuutos siinä opetuksessa, että kun se on ennen aina ollut niin jotenkin suljettua, että yksi opettaja luokkansa kanssa siellä oven takana teki, mitä teki ja tapahtui, mitä tapahtui, niin minusta se on kaiken kaikkiaan muuttunut avoimempaan suuntaan. Niin varmaan sekin vaikuttaa siihen, että sitä (samanaikaisopetusta) tehdään. Onko siellä

(taustalla) kuitenkin se, että siitä on hyötyä tähän, kun siellä on niin paljon erilaisia oppijoita? (Opettaja6)

Onhan se (samanaikaisopetus) yksi vastaus (inkluusioon), koska silloinhan luokassa voi olla eritasoisia lapsia. Ja sitten, jos ajatellaan, että jos lievästi kehitysvammaisia, kehitysvammaisia ja agu-lapsia tai mitä tahansa lapsia, niin silloin, kun siellä on samanaikaisesti monta aikuista opettamassa, ja sitten tietyillä lapsilla vielä ohjaaja mukana, niin kyllähän siinä on suurikin vastaus. Antaa inkluusioon mahdollisuuden. (Opettaja3)

...Nykykouluissa erityislapsset sijoitetaan normaaliluokkaan, ja se aiheuttaa entistä vaativamman, opetuksellisesti entistä vaativampia tilanteita. Samanaikaisopetus on yksi tapa vastata näihin haasteisiin. (Opettaja2)

Inkluusion minä näen integraation vielä tehokkaampana muotona, niin minusta se vastaa siihen hyvin, koska minusta se on niin kuin ainoa peruste, että pystyy sitä inkluusiota tekemään, ettei yksin se opettaja ole vastaamassa. Avustajan kanssa toimimassa se on vähän erilaisempaa se työskentely kuin toisen opettajan kanssa. Niin minusta se on niin kuin ainoa vaihtoehto, ellei ole opetusryhmät sitten tosi pieniä. Se on myös tietenkin toinen vaihtoehto. (Opettaja5)

Opettaja1:n ja opettaja6:n käsitysten ja kokemusten mukaan ei kuitenkaan pidä sokeasti luottaa siihen, että samanaikaisopetus on aina vastaus kaikkiin inkluusiivisiin haasteisiin, vaan samanaikaisopetuksen lisäksi on muistettava muutkin tukimuodot ja resurssit. Opettajien pitää kohdata jokainen oppilas yksilöllisesti ja miettiä hänelle sopivat ratkaisut. Keskiössä on aina oppilas. Lakkala (2008, 222) kantaa myös huolta siitä, että inkluusion nimissä tehdään huonoja, lyhytnäköisiä ratkaisuja.

...Eli ei pelkästään niin, että se lapsi sinne niin kuin uppoaa tai sanotaan, että sekaantuu sinne joukkoon, kun siellä on samanaikaisopetus... Olen huomannut jo ihan omassa luokassani nyt, että aina, kun on tällainen erityislapsi, niin kyllä hän tarvitsee sitä pienryhmää ja paljon sitä niin sanottua yksityisopetusta ja pienessä porukassa oppimista... Tällaisen lapsen kehityksen kannalta on varmasti parempi, että hän on välillä siellä pienessä ryhmässä. Mutta tietenkin kotiluokka minusta ideana on tosi hyvä, jos ajatellaan, että inkluusio on sitä kotiluokkasysteemiä, et-

tä on kotiluokka ja sinne mennään tietyille tunneille. En tiedä, voiko sanoa fifty-fifty, mutta ei missään nimessä kokonaan, ei. Riippuu tietysti lapsestakin, minkälainen hän on. (Opettaja1)

Onhan se (samanaikaisopetus) minun mielestä apuna (inkluusiopyrkimyksissä). Jossakin määrin on ihan hyvä, että monenlaisia oppilaita on siellä luokassa ja sehän on käytäntö, mutta riippuu tapauksesta ja tapauksen tasosta, että kuinka paljon erityisoppilaita samaan luokkaan, että se on hyvinkin työlästä ja vaatii tosi paljon resursseja sinne luokkaan. Ilman muuta samanaikaisopetus on siinä lisä, hyvä lisä, mutta se ei saa olla ainoa lisä. (Opettaja6)

Myös opettaja2 puhui oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta. Hän muistuttaa, että inklusiivisten ratkaisujen taustalla pitää aina olla oppilaan etu ja perusteltu pedagoginen näkökulma.

Se on tapauskohtaista. Jokaisen oppilaan kohdalla se (paras ratkaisu) on erikseen harkittava. Toisten kohdalla se on hyvä asia, että ovat ikätovereidensa kanssa. Sitten on tietysti oppilaita, joille se ei sovellu ollenkaan. (Opettaja2)

4.2 Opettajuus inklusiivisessa koulussa

Kouluympäristö käy läpi jatkuvaa muutosta. Opettaminen ja oppiminen eivät saa muodostua ainoastaan teknisiksi toimenpiteiksi luokkahuoneessa, vaan opettajien pitää pyrkiä tavoittamaan jokainen oppilas omalla oppimisen tasollaan. Tutkimukset osoittavat, kuinka monet oppilaat eivät saavuta potentiaalista kehitystasoaan, koska he eivät saa itselleen sopivaa opetusta, joka motivoisi uusien tietojen ja taitojen oppimisessa. Opettajilla on todellinen haaste suunnitella ja kanavoida opetus erilaisille oppijoille. Ei riitä, että oppilas sopeutuu perinteisiin opetus- ja oppimisstrategioihin, vaan sopeutumisen olisi tapahduttava nimenomaan opettajien toiminnassa. (Unesco 2004, 5–8.)

Tärkeää opetuksen laadulle on opettajien ammatillinen kehittyminen. Opettajien täytyy tuntea omat oppimistyylinsä sekä kasvatuksensa perusteet ja lähtökohdat voidakseen parantaa opetustaan. (Lakkala 2008, 187.) Opetuksen kehit-

tämiseen ja monipuolistamiseen ei tarvita suuria materiaalisia resursseja, vaan ne vaativat oikeanlaisen lähestymistavan opettajan työhön. Opetus ja oppiminen ovat yhteistyötä, jotka vaativat opettajilta henkilökohtaista kasvua. Tähän kuuluu erityisesti rohkeus jakaa, kohdata ja vastaanottaa kritiikkiä. Opettajan työ on elinikäistä oppimista ja myöntämistä, ettei kukaan voi suoriutua työssään poikkeuksetta täydellisesti. (Unesco 2004, 5–8.)

Inklusiivisen koulun toteutumisen tavoittelun on nähty olevan suuri muutos opettajuudelle. Myös muutosvastarintaa on havaittu opettajien taholta. Tämä kertoo opettajien huolesta: nykyiset pedagogiset ja didaktiset menetelmät ovat puutteellisia vastaamaan heterogeenisen oppilasryhmän oppimisprosessin tukemiseen. (Jylhä 2007, 197.) Vaatimukset inklusiiviselle koululle ovat suuret. Toteutukseen vaaditaan uusien asenteiden lisäksi ainakin muuntuvia opetustiloja, riittäviä opetus- ja muita henkilöresursseja, yhteisen suunnittelun mahdollistava työaika, työnohjausta sekä monenlaisia materiaaleja. (Lakkala 2008, 224.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa luodaan kuva yksilöllisestä oppijasta. Kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa on kunnioitettava tätä ja otettava huomioon oppilaiden erilaisuus. Kaiken opetuksen taustalla täytyy olla ajatus elinikäisen oppimisen, hyvän elämän edellytysten ja yhteiskuntaan täysvaltaisen jäsenen osallisuuden luomisesta. (Ikonen & Virtanen 2007b, 67–68.) Inklusiivisen opettajan on tasavertaisesti arvostettava erilaisia oppijoita. Opettajan pitää rakentaa oppilaiden moninaisuutta ja tarpeita tukevia toimintaperiaatteita, poistaa oppimisen ja osallistumisen esteitä, oppia yksittäisistä inklusiokokemuksista ja soveltaa niitä, nähdä erilaisuus resurssina, luoda yhteisöllisyyttä, kehittää arvoja sekä edistää oppimistuloksia. (Booth & Ainscow 2005, 14.) Moninaisuuden kohtaaminen vaatii opettajalta ammatillisuutta, pedagogista otetta, tasavertaista kohtaamista ja yksilöllisyyden arvostamista (Ikonen & Virtanen 2007a, 16). Erilaisten oppijoiden mukanaan tuomat haasteet mahdollistavat myös opettajan kehittymisen ja oppimisen työssään (Ainscow 2003, 19–20).

Inklusiivisessa opettajuudessa painottuu yhteistyö (Ikonen & Virtanen 2007b, 70–71). Opettajien välinen yhteistyö, innovatiivisuus ja joustavuus kuuluvat inklusiivisen koulun avainkäsitteisiin, ja samanaikaisopetus voi toimia oppilaiden yksilöllisen tukemisen keinona (Jylhä 2007, 197–198, 203). Samanaikaisopettajuus lisää, parantaa ja voimistaa opettajien välistä yhteistyötä. Oppilaissa nähdään yhteistyön hedelmä. Haastatteluista nousi esiin yhteistyön ja yhdessä tekemisen tärkeys.

Se on varmasti aivan hyvä juttu, että on kaksi opettajaa, jotka voivat keskustella erityislapsista tai tämän lapsen tilanteesta. Ja eri näkemyksiä siinä kuulee ja näkee, ja kumpikin näkee vähän omalla tavallaan. Mielenpitojen vaihtoa siitä. Sitten kollegan kommentitkin, niitä on tärkeä kuulla. Sitten oli semmoinen ajatus, että varmasti tälle oppilaalle, että kuuluu porukkaan, että kuuluu siihen ryhmään. (Ryhmässä) on helpompi, ettei tarvitse erikseen aina olla. (Opettaja1)

Se on aina minusta hedelmällisempää tehdä yhteistyötä kuin puuhastella yksin. Tietenkin riippuu, kenen kanssa puuhastelee, että se on vähän, että millaista se palaute ja yhteistyö ovat. Jos se on laadultaan hyvää, niin kyllähän se on antoisaa. (Opettaja5)

Opettajuus kulkee kohti yhteisöllisyyttä, ja yhteistyökulttuurin kehittäminen on keskeinen osa nykyopettajuutta. Tavoitteena on yhteisö, jossa työskennellään turvallisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä heterogeenisten oppilasryhmien kanssa ja hyödynnetään muiden kollegojen osaamista. Opettajuus on yhä enemmän kohtaamista ja avointa opettajuutta. (Luukkainen 2004, 293–294.)

Saloviidan mukaan samanaikaisopetuksella päästään lähemmäksi inklusion tavoitteita, sillä se voi olla tehokas keino estää oppilaiden leimautumista ja syrjäytymistä sekä lisätä oppilaiden ymmärrystä erilaisuutta kohtaan (Saloviita 2009, 51–52). Varhainen puuttuminen helpottuu, kun oppimistilanteissa on kaksi tai useampi opettaja yhden sijasta havainnoimassa oppilaita. Oppilaiden ei tarvitse poistua eri tilaan saadakseen tehostettua tai erityistä tukea, vaan he voivat saada sitä omassa ryhmässään toiselta opettajalta. Näin oppilas ei syrjäydy ryhmästään, eikä oppilasta rangaista yksilöllisen tuen tarpeestaan. (Ahti-

ainen, Beirad, Hautamäki, Hiltasvuori & Thuneberg 2010, 37.) Mahdollisesti oppilaat huomaavat, että myös opettajat ovat yksilöllisiä ja erilaisia vahvuuksineen ja heikkouksineen. Samat asiat voidaan sekä opettaa että oppia monin eri tavoin. Laittamalla oppilaat etusijalle samanaikaisopettaja hyväksyy sen, että joskus oppilaat hyötyvät enemmän hänen työparinsa opetustavoista kuin hänen omistaan.

Se, että oppilaalla on useampi opettaja, jonka puoleen kääntyä, niin siinä tulee sellainenkin näkökulma, että jos ei saa toisen opetuksesta irti, niin ehkäpä se toinen osaa auttaa paremmin. (Opettaja6)

5 Samanaikaisopetus

Yhteiskuntamme elää vaihetta, jota kutsutaan postmoderniksi yhteiskunnaksi. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat voimakkaasti kouluihin ja siihen, mitä opettajilta odotetaan. Oppimiskäsitykset ja oppimisympäristöt ovat vaihtuneet ja laajentuneet, opettajan ammattikulttuuri on muuttunut yksilöllisestä yhteisölliseen ja koulu turvallisesta yksiköstä osaksi oppimisyhteiskuntaa, jossa koulun ja opettajien odotetaan verkostoituvan yhteistyökumppaneidensa kanssa. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 15–18.) Opettajilta vaaditaan yhä enemmän vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Hargreavesin ja Goodsonin (1996, 15, 20) mukaan uudessa koulukulttuurissa pitäisi hylätä opettaminen yksin suljettujen ovien takana ja luoda sellaista koulukulttuuria, jossa tärkeäksi muodostuvat jaetut ammattikäytännöt, tiedot ja taidot. Jaettu vastuu, yhteistyö ja ammatillinen taitotiedon jakaminen ovat inklusiivisen koulun edellytyksiä. Tavoitteena on toimintaympäristö, jossa jokainen oppilas saa riittävää ja oikea-aikaista tukea oppimiselleen ja muulle kasvulleen. Inklusiivisuus edellyttää sekä järjestelmän että toimintarakenteiden kehittämistä ja samalla myös sellaisen toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien kehittämistä, jotka edistävät kaikkien oppilaiden onnistumista opinnoissaan. (Opetusministeriö 2007, 55.)

Yksi opetuksen yhteisvastuullinen ja -toiminnallinen toteutusmuoto on samanaikaisopetus. Samanaikaisopetus nähdään yhtenä mahdollisuutena vastata erityisiä tarpeita omaavien lasten kasvatukseen inklusiivisessa luokassa (Karten 2010, 140). Samanaikaisopetuksen päämäärät ovat yhtenevät inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa. Samanaikaisopetuksen halutaan hyödyttävän jokaista oppilasta ja luovan paremmat mahdollisuudet erityisoppilaiden integroitumiseen yleisopetukseen. Samanaikaisopetus on työtapa, jossa kaksi tai useampi opettaja opettaa samanaikaisesti samassa tilassa, ja yhdessä he vastaavat opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. (Ahtiainen ym. 2010, 17; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 13.) Samanaikaisopetus on eräs monipuolisen perusopetuksen muoto. Käytännössä se on opetustilanne, jossa use-

ampi kuin yksi opettaja työskentelee yhteisten oppilaiden kanssa. (Ahtiainen ym. 2010, 17.)

Oikeastaan itse nimikin kertoo, että siinä on opettamassa ainakin vähintään kaksi opettajaa. Toki voi olla useampiakin opettajia. Opettajat voivat olla toki luokanopettajia, jos ajatellaan alakoulun puolta, tai sitten luokanopettaja ja erityisopettaja. Ja jos laajemmin perusopetusta ajatellaan, niin siinä voi olla peräti kaksi aineenopettajaa – miksei useampiakin. (Opettaja3)

Kaksi opettajaa, ainakin kaksi opettajaa, on samassa tilassa oppilaiden kanssa, ja molemmilla on sama aihe taikka yhtä aikaa opettavat samaa aihepiiriä. (Opettaja5)

Se on kahden tai useamman opettajan samaan aikaan samaan opetusryhmään ennalta suunniteltu opetus. Useimmiten samassa tilassa tapahtuu... Se on sitten tekninen tulkintakysymys, että onko se enää samanaikaisopetusta, jos mennään eri tilaan. (Opettaja2)

Minä ymmärrän sen niin, että siinä on useampi opettaja. Sitä ei varmaan missään edes määrätä, että montako, mutta siinä on useampi opettaja oppilasryhmälle. (Opettaja6)

Pelkästään useamman kuin yhden opettajan läsnäolo samassa tilassa ei automaattisesti tarkoita sitä, että kyse olisi samanaikaisopetuksesta. Yhtenä samanaikaisopetuksen kriteerinä on vuorovaikutus. Samanaikaisopetus on aktiivista ja tasa-arvoista yhteistyötä. Opettajan työ sisältää paljon hiljaista tietoa, jossa tieto on sitoutunut käytäntöön. Tiivis yhteistyö mahdollistaa kollegojen seuraamisen ja siten piilotiedon välittymisen. (Huhtanen 2011, 117; Ahtiainen ym. 2010, 17–21; Laatikainen 2011, 44–45.)

Minun mielestäni se on oikeasti hienoa, että pystyy seuraamaan muiden opettajien menetelmiä, koska kaikilla on erilaisia juttuja, tosi hyviä juttuja. Eihän toisia opettajia pääse seuraamaan, kun on itse aina tunnilla, vaikka toiselle voisi olla jaettavaksi tosi hyviä ratkaisuja ja juttuja. Se on yksi juttu, mikä antaa paljon. (Opettaja6)

Yhteissuunnittellessa tulee ideoita puoleen ja toiseen. Kyllä siinä yhteisneuvotteluissa tietysti molempia osapuolia tarvitaan... Siinä tulee kahden henkilön työpanos. Päämäärä on selvillä, niin tulee kahden henkilön ideat käyttöön verrattuna siihen, että olisi vain yksi. Se tuo ulottuvuutta lisää. (Opettaja2)

Siinähan oppii toiselta kollegalta, jos miettii opettajan tilannetta. Kun aina löytää ja näkee, että "ai, hän tekee tuolla tavalla". Senhän voi tehdä noinkin! Se on yksi juttu. Aika tärkeä mahtava juttu. (Opettaja1)

Toisena samanaikaisopetuksen kriteerinä on yhteisvastuu (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 4). Tämä tarkoittaa, että toiset eivät toimi toisten avustajina, vaan sitä, että kaksi tai useampi asemaltaan tasavertaista opettajaa jakavat opetusvastuun. Näin ollen samanaikaisopetuksen edellytykset eivät täyty esimerkiksi avustajan tai koulunkäynninohjaajan käyttämisellä, sillä he eivät ole tasavertaisia koulutukseltaan, asemaltaan tai vastuultaan. (Ahtiainen ym. 2010, 18.) Haastateltavani olivat yksimielisiä siitä, että samanaikaisopetukseen vaaditaan opettajia, pedagogiikan ammattilaisia.

Sellainen selkeä ero, että kun siinä on (samanaikais)opettaja, että hänkin on se vastuullinen opettaja. Ja he ovat niin hyvin suunnitelleet ne hommat. Ilmeisesti olen ollut sellaisten ihmisten kanssa samanaikaisopetuksessa, että ei tarvitse joka asiaa selittää juurta jaksan. Ehkä joskus tuntuu, että avustajalle pitää selittää tosi tarkasti, mitä hän tekee, eikä sittenkään aina välttämättä mene perille. Jotenkin se on toisen opettajan kanssa aina helpompi, jotenkin se, että jaettu vastuu kuitenkin. Jos siinä on avustaja, niin silloinhan sinä olet kuitenkin yksin siinä ja sinun pitää ensin opastaa tarkoin se avustaja. Ja kuitenkin sinä olet itse siinä vastuussa. (Opettaja6)

Koulunkäynninohjaaja ei ole, rumasti sanoen, tasavertainen työskentelykumppani. Hän on avustaja. Opettaja vastaa koko oppimistilanteesta, ja on siitä vastuussa. Ja silloin, kun siinä on muita opettajia, niin he ovat yhtälailla vastuussa. Koulunkäyntiavustaja ei ole. (Opettaja2)

(Opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö) ei se ole samanaikaisopetusta, koska koulunkäynninohjaaja on saanut siihen toiminnan ohjaamiseen koulutuksen, ei opetukseen. Hä-

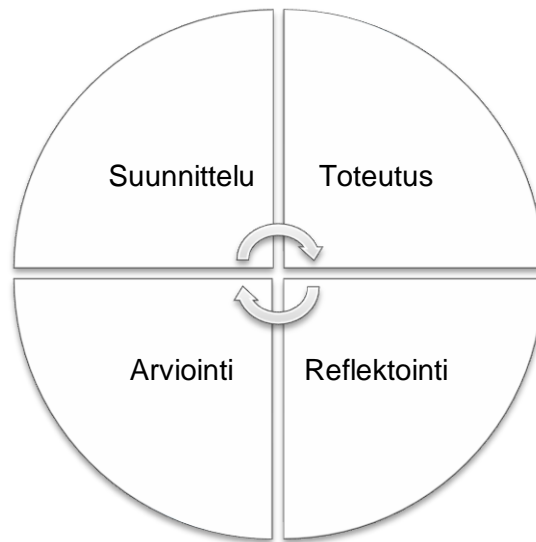
nellä ei ole sellaista pedagogista valmiutta, mikä opettajille on. (Opettaja3)

No varmaan se pedagoginen näkemys asiaan on erilainen opettajalla kuin avustajalla. Että avustaja on avustaja, joka tekee vähän niin kuin mitä opettaja sanoo, mutta toinen opettaja tuo siihen sitten sellaisen toisen näkökulman, tavan opettaa. Ja vastuukysymys. (Opettaja5)

Opettajalla on kuitenkin se kokonaisvastuu, se pedagoginen vastuu, siitä opettamisesta ja siitä tyylistä, miten opetetaan. Siis koko tämä pedagoginen homma on tavallaan opettajan niskassa kuitenkin... Avustajan näen enemmän niin kuin joko jonkun yhden ihmisen tai tietynlaisen oppilastyypin avustamisessa sillä lailla, että opettaja ohjeistaa avustajan, että mitä oppilaan kanssa kannattaisi tehdä ja mitä voisi ottaa. (Opettaja4)

Luokanopettajat kokivat samanaikaisopetuksensa kehämalliseksi (kuvio 1), jossa lähdetään liikkeelle yhteisestä suunnittelusta. Suunnitelman pohjalta toteutetaan samanaikaisopetusta, jota samanaikaisopettajat reflektoinnin jälkeen arvioivat yhdessä. Yhteinen arviointi vaikuttaa aina seuraavaan suunnitteluun. Kehämalli ei etene pelkästään myötäpäiväisesti, vaan jokainen sen neljännes vaikuttaa toisiinsa synteesisinomaisesti.

Siinä pitää opettajien ensin puhua se asia, että mitä se (samanaikaisopetus) meidän yhteistyössä tarkoittaa. "Okei, että meillä on rinnakkaiset luokat kolmosella, että jos me alamme vetää samanaikaisopetusta tietyissä oppiaineissa, niin mitä se niin kuin merkitsee." Se merkitsee sitä, että meidän täytyy suunnitella se. Se merkitsee sitä, että meidän täytyy se yhdessä vetää. Sitten se merkitsee myös sitä, että meidän pitää myös yhdessä arvioida... Eli jos ajatellaan sitä koko oppimisprosessia, niin opettajahan varmasti näkee enemmän, koska siinä tulee keskusteltua toisen opettajan kanssa koko prosessin ajan. (Opettaja3)



Kuvio 1: Samanaikaisopetuksen kehämäalli.

Lakkala näkee inklusiivisen opettajuuden yhtenä peruselementtinä nimenomaan refleктоivan työotteen ja reflektointitaidon kehittymisen. Lakkalan mukaan reflektointi ja opettajien välinen yhteistyö helpottavat luokanopettajan muuttunutta työtä, auttavat kohtaamaan omia riittämättömyyden ja ammattitaidottomuuden tunteita sekä edistävät uusien opetusratkaisujen kehittämistä. (Lakkala 2008, 140–147.) John Dewey määritteli jo vuonna 1933 reflektiivisyydelle kolme ominaispiirrettä. Ensimmäisenä on avoimuus eli aktiivinen halu kuunnella ja nähdä asioista eri puolia, kiinnittää huomiota vaihtoehtoihin ja arvostaa erilaisia ideoita niiden alkuperästä riippumatta. Kehittämishaluinen opettaja uskaltaa luopua myös varmmimmista ja totutuimmista tavoistaan. Toisena ehtona on vastuullisuus. Opettajan pitää toistuvasti arvioida ja eritellä toimintatapojensa perusteita epäillen, että aina löytyy parannettavaa. Kolmas edellytys on olla kokonaisvaltaisesti, täysin sydämin mukana. Silloin opettaja saa voimaa nähdä pintapuolisten vaikeuksien taakse ja toteuttaa uusia ideoita. Reflektiivinen opettaja ei pelkää virheiden tekemistä, koska reflektiivisyys vaatii riskinottoa ja uskallusta irtautua omalta mukavuusalueelta. (Goodman 1991, 59–60.)

5.1 Samanaikaisopetuksen muodot

Yleisesti samanaikaisopetuksen muotoja on luokiteltu sisällön tarkkuudesta ja laajuudesta riippuen neljästä kuuteen kohtaa kattavalla jaottelulla (Ahtiainen ym. 2010, 21–22). Taulukossa 1 esittelen haastatteluaineistosta kokoamani samanaikaisopetuksen toteutustavat, joita löysin yhteensä kuusi. Taulukolla on yhtymäkohtia muun muassa Cookin & Friendin (2004, 15) kokoamaan taulukoon, Villan, Thousandin & Nevinin (2008, 8–9) esittämään jaotteluun sekä Saloviidan (2013) ryhmittelyyn.

Taulukko 1: Aineistosta nousseet samanaikaisopetuksen muodot.

Muoto	Ominaispiirteet
Vuorotteleva opetus	Vetovastuussa on yksi opettaja toisen täydentäessä, kiertäessä, tarkkaillen ja avustaessa oppilaita. Rooleja vaihdellaan oppitunnin aikana. Opetus on rinnakkaista ja/tai peräkkäistä.
Jaettujen ryhmien opetus	Oppilasryhmä jaetaan ryhmiin yhdessä mietityn kriteerein. Opetusryhmää opetetaan samanaikaisesti samasta aiheesta. Opettajat säilyttävät yhteyden toisiinsa.
Asematyöskentely	Opetettavat sisällöt jaetaan opettajien kesken ja opetetaan oppilaille työpisteissä. Oppilaat kiertävät pisteitä, jotka opettajat ovat yhdessä suunnitelleet.
Eriyttävä opetus	Toinen opettaja opettaa suurryhmää, toinen pienryhmää kerraten/rikastaen. Ryhmien kokoonpanoja ja opettajien rooleja vaihdellaan.
Joustava ryhmittely	Oppilaat ryhmitellään joustavasti opettajien kesken. Oppilas saa ohjasta lähikehityksen vyöhykkeen taitoihinsa.
Tiimiopetus	Opettajat toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa opettamisen aikana. Opetus on joustavaa, saumatonta ja luontevaa opettajien tiimityötä.

Taulukossa 1 esittelen aineistosta nousseita samanaikaisopetuksen toteutus-
tapoja ja kuvaan niiden luonnetta. Samanaikaisopetuksen toteuttamisen keski-
össä haastateltavien mukaan olivat opetettavan ryhmän kannalta parhaiten toi-
mivat strategiat ja oppilaiden saama hyöty. Tutussa ja toimivassa saman-
aikaisopetuksessa roolit vaihtelivat taitavasti ja useasti.

Vuorottelevalla opetuksella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa toinen opettaja
ottaa selkeän vetovastuun oppitunnin etenemisestä toisen opettajan täyden-
täessä, kiertäessä, tarkkaillessa ja avustaessa. Rooleja voidaan vaihdella oppi-
tunnin kuluessa siten, että opettajat huolehtivat oppitunnin eri osuuksien veto-
vastuista, tai että he ovat jakaneet vetovastuut oppiaineittain, jolloin opettajien
pedagoginen vastuu painottuu oppiainekohtaisesti. Keskeistä vuorottelevassa
opetuksessa on kuitenkin se, että vetovastuuroolit jakautuvat tasaisesti saman-
aikaisopettajien kesken. (Cook & Friend 2004, 15; Villa ym. 2008, 8–9; Ahti-
ainen ym. 2011, 22; Saloviita 2013.) Haastateltavat kokivat omien ja saman-
aikaisopettajapariensa vahvuuksien käyttämisen ja samalla heikkouksien tuke-
misen erittäin hyödyllisenä, miellyttävänä ja yhdistävänä voimavarana. Näin he
kuvailivat vuorottelevaa opetusta, jonka pohjana toimivat opettajien erilaiset
vahvuudet.

*No oikeastaan ne (samanaikaisopetustilanteet) ovat lähteneet
niistä vahvuuksista, opettajien vahvuuksista. Eli jos toisella on
ollut joku tietty vahvuus, ja on ajateltu, että ”okei, sinä otat nyt
tämän, että otat vetovastuun tästä, että me tulemme tähän”, ja
itse olen ollut sitten niin kuin tukena taikka sitten toisin päin. Et-
tä se vähän riippuu siitä parista, jonka kanssa sitä alkaa tehdä,
että siinä löytyy sellainen idea, että miksi se kannattaa tehdä.
Siinä on olemassa aina selkeä syy. Ja uskon, että useimmiten
juuri tämä, tämä vahvuus. Että toisella on enemmän tietoa jos-
takin asiasta, ja sitten toinen tarvitaan siihen niin sanotusti apu-
na... Varsinkin, kun olin *****:n kanssa pari, niin ***** oli
historiavahva, ja minä olin taas se musiikkivahva. Siinä oli niin
kuin tällaisia (järjestelyitä)... Kyllä varmasti syy löytyy näistä
vahvuuksista. Niin kuin käsitöissäkin. Liikunnassa, liikunta on
selvästi minun vetovastuu. Me olemme jakaneet aikalailla tasan
sen. (Opettaja1)*

Varmaan on ollut esimerkiksi silloin tekstiilitöissä semmoinenkin ajatus, että jos opetetaan samaa asiaa, niin miksi me opetamme erikseen sen eri ryhmissä, eri tiloissa. Ollaan yhdessä! Sitten se, että toinen vetää vahvuuksien mukaan jonkin asian ja toinen on tukena, ja päinvastoin... Se (nykyinen samanaikaisopetus) on lähtenyt lähinnä siitä, että on katsottu toisen vahvuuksia, että toinen on liikunnassa vahva, tai taitava, miten nyt vain, motivoitunut, niin se vetää sen niin pääsääntöisesti, ja sitten minä olen siinä apuna. Sitten taas toisinpäin voi olla käsittöissä, askartelussa. Minä vedän ne, ja toinen on siinä koko ajan apuna. (Opettaja6)

Jaettujen ryhmien opetuksessa, eli niin sanotussa paralleeliopetuksessa, opettajat jakavat oppilaat ryhmiin ennalta mietityin kriteerein. Opetustilojen pitää olla sellaiset, että opettajat pystyvät säilyttämään yhteyden toisiinsa. Ryhmillä on yhteinen aihe ja opetus opettajien yhdessä suunnittelemaa ja arvioimaa. (Cook & Friend 2004, 15; Ahtiainen ym. 2011, 23; Saloviita 2013.) Opettaja2 antoi esimerkkejä, kuinka jaettujen ryhmien opetusta voidaan toteuttaa.

Oppimistapojen mukaan voidaan jakaa ryhmiin, sosiaalisuuden mukaan voidaan jakaa ryhmiin, temperamentin. Liikunnassa voidaan jakaa, tehdä erilaisia kombinaatioita. Sukupuolen mukaan, jota nyt en erityisemmin kannata, mutta niinkin voi tehdä. Motivaation mukaan. Ne, joilla kulkee ja on halua ja innostusta, menee toiseen ryhmään. Sitten ne, joilla on vähemmän, niin toinen opettaja, tai kuinka monta opettajaa siellä nyt onkin, niin keskittyy siihen ryhmään. (Opettaja2)

Asematyöskentelyssä opettajat jakavat opetettavan sisällön keskenään, ja opetustilaan muodostetaan opetuspisteitä, joissa opettajat opettavat oman osuutensa pisteitä kiertäville oppilaille. Asematyöskentely edellyttää oppisisällön jakamisen ja yhteensovittamisen. (Cook & Friend 2004, 15; Villa ym. 2008, 8–9; Ahtiainen ym. 2011, 23; Saloviita 2013.) Opettaja2:n kokemusten mukaan asematyöskentely istui hyvin muun muassa yhdistettyyn teknisen työn ja tekstiilityön opetukseen.

*Tein sitä *****:n kanssa lähinnä tekstiili- ja teknisten töiden yhteydessä, ja se sujuvoitti ja joustavoitti käytäntöä. Esimerkiksi, kun tekstiilitöissä ei päässyt ompelukoneelle, niin saattoi siirtyä saman tien tekniselle puolelle. Teknisen työn ja tekstiilityön tilo-*

jen välissä oli pelkästään ovi, joka oli koko ajan auki niin, että siinä pystyttiin kommunikoimaan koko ajan puolelta toiselle. Lisäksi me suunnittelimme silloin sellaisia yhteisiä projekteja, jossa tekstiilityön tuotos soveltui siihen teknisen työn tuotokseen ja toisin päin. Se sujuvoitti ja kätevoitti opetusjärjestelyitä... Kokonaisuudet lomittuivat toisiinsa, niin se kiinnosti oppilaita. Nimenomaan sellaisina hetkinä, joita usein tulee teknisissä töissä tai tekstiilitöissä, jolloin ei aina ole koneistoa tai tarvikkeita satsattavissa kaikkien haluavien käyttöön, niin silloin voi ohjata toiselle puolelle töihin... Ei tule tyhjää seisoskelua ja odotamista. Ja oppilaat mainitsivatkin siitä, että olivat tyytyväisiä... Oppilaatkin näkivät, että tekstiiliä ja teknistä voi soveltaa yhteen. Tämä tuotos ja kokonaisuus, yhdistelmätulos, toi enemmän iloa, kuin yksittäinen tuotos. (Opettaja2)

Eriyttävän opettamisen työtavassa toinen opettaja työskentelee pienemmän oppilasryhmän kanssa ja toinen opettaa suurempaa joukkoa. Pienryhmässä opetettavaa sisältöä jollain tavoin eriytetään ja spesifioidaan; useimmiten kerrataan, havainnollistetaan tai rikastetaan aiemmin opittua tai ennakoidaan tulevia oppisisältöjä. Tässä työtavassa on olennaista vaihdella kokoonpanoa siten, että jokaisella oppilaalla on aika ajoin mahdollisuus saada pienryhmäopetusta. Pienemmässä ryhmässä työskentelystä ei pidä muodostua tiettyä oppilasryhmää leimaavaa toimintaa. (Cook & Friend 2004, 15; Ahtiainen ym. 2011, 23; Salovirta 2013.) Opettaja3 on käyttänyt eriyttävää opettamisen työtapaa muun muassa seuraavasti.

Jos toinen (opettaja) ei huomaa toista asiaa, niin toinen ainakin huomaa siinä ryhmässä, että ”nyt hetkinen – tämä ei tainnut mennä läpi tälle oppilaalle, että miten sen opettaisi, että hänkin oppisi tämän asian”. Että varmasti tällaiset (oppilaat) hyötyvät. Mutta minusta myös tällaiset niin sanotut lahjakkaat lapset (hyötyvät), koska silloinhan voidaan panostaa juuri sitten tähän, että se yksi, tai toinen, kuinka monta (opettajaa) siinä ryhmässä nyt onkaan, niin hän panostaisi juuri niihin (lahjakkaisiin), ja tulisi vielä niin kuin erityistä tietoa tietystä asiasta oli se oppiaine mikä tahansa. Eli voidaan pitemmälle viedä sitä oppimisprosessia ja oppimista... Oppilas hyötyy siitä, että sitä oppiainesta voi rikastuttaa, eli entistä spesifimpää (opetusta). On se toinen opettaja, joka tietää asiasta. Hän voi lahjakkaille opettaa sitä vielä pidemmälle. Sitten taas, jos ajattelee niitä heikompia oppilaita, niin toinen keskittyy niihin. Eikä se välttämättä ole mitään tasokurssiasiaa, vaan siinä on selkeästi roolit jaettu. (Opettaja3)

Joustavassa ryhmittelyssä oppilaita jaetaan ryhmiin. Yksi oppilasryhmistä voi esimerkiksi työskennellä myös ajoittain itsenäisesti. Ryhmäjako tapahtuu yleensä taitojen ja tuen tarpeen perusteella. Joustavan ryhmittelyn pitäisi kuitenkin nimensä mukaisesti olla joustavaa siten, että ryhmien kokoonpanoja ja opettajien rooleja vaihdellaan. (Cook & Friend 2004, 15; Ahtiainen ym. 2011, 23; Saloviita 2013.) Joustavassa ryhmittelyssä oppilas saa tukea nimenomaan sen hetkelle lähikehityksen vyöhykkeelleen, jonka käsitteestä kerron lisää alaluvussa 5.3. Opettaja2:n mukaan joustava ryhmittely on tehokas ratkaisu. Jotkut oppilaat pärjäävät hienosti itsenäisessä työskentelyssä, toiset tarvitsevat enemmän ohjausta.

*Aina on joukossa oppilaita, joita ei tarvitse kovasti neuvoa. Sit-
ten on joukossa oppilaita, joita tarvitsee koko ajan neuvoa, ja
nyt niillä oli kaksi opettajaa käytössä siinä neuvomisessa enti-
sen yhden sijaan. Se lisäsi tehokkuutta ja vähensi sellaista
joutoaikaa, joka on aina häiriöaltis, jos ei ole mitään teke-
mistä. (Opettaja2)*

Opettaja1 on kokenut joustavan ryhmittelyn hyvin käytännönläheiseksi. Sillä on ratkaistu useita oppitunnin aikana ilmaantuneita ongelmia; ongelmia, jotka olisi ollut hankala ratkaista ilman toista samanaikaisopettajaa.

*Oikein hyödyttää sellaisia tilanteita, vaikka jos ajattelee äskeistä
liikuntatuntia. Me *****:n kanssa olimme siellä kahdestaan, niin
siinäkin mielessähän se oli tosi hyvää, että minä pystyin otta-
maan siitä niitä hiihtäjiä, jotka lähtivät hiihtämään kierrosta, ja
***** otti sitten toisen ryhmän, joka jäi laskemaan mäkeä siihen
lähimaalle. Vaikka meillä on nyt periaatteena se, että kaikki las-
kevat mäkeä ja kaikki hiihtävät, mutta voidaan vähän ottaa
(joutaen) niin kuin jonkun kohdan. Joku (oppilaista) sanoo, että
”en halua laskea mäkeä, minä pelkään”. No hän ei voi tehdä si-
tä, mutta silti hän on siinä niin kuin silmän alla. Että aika äkkiä
voi siinä tehdä (ratkaisuja)... Mutta sitten taas, jos lähdetään
hiihtämään ryhmässä, jolla on kokoa, jos olet yksin, niin sinun
täytyy ottaa koko porukka. (Opettaja1)*

Tiimiopettamisessa molemmat opettajat ovat keskenään vuorovaikutteisessa ja aktiivisessa roolissa oppitunnilla. Toisen puhuessa voi toinen demonstroida opetussisältöä oppilaille. Vuoronvaihto opettajien välillä on joustavaa ja tilantee-

seen sitoutunutta. Tiimiopettamiselle on tyypillistä toisen opetuksen havainnollistaminen. Tämän työmuodon on todettu olevan haasteellisin ja kokemusta vaativin samanaikaisopetuksen työmuoto mutta samalla antoisin. Tiimiopettajuus edellyttää eniten opettajien tyylien ja kemioiden yhteen sopimista. (Cook & Friend 2004, 15; Villa ym. 2008, 8–9; Ahtiainen ym. 2011, 23–24; Saloviita 2013.)

Haastateltavien kokemukset tiimiopettamisesta painottuivat koulun erilaisten juhlien ja niiden ohjelmanumeroiden järjestämiseen ja harjoitteluun sekä luokkien yhdessä tekemisiin opetusretkiin. Vahvan tilannesidonnaisuuden myötä samanaikaisopettajat kokivat toistensa täydentämisen painottuvan ja vuorovaikutuksellisuuden korostuvan. Tulkintani mukaan tämä johtuu siitä, että juhla- ja retkitilanteiden kulku on suunnittelusta huolimatta vaikeammin ennakoitavissa ja niiden muotoutuvan uomiinsa vasta itse hetkessä. Opettaja2 pohti kuitenkin sitä, voiko yhteisiä juhlia pitää samanaikaisopetuksena. Tämä mielestäni kertoi hänen käsityksestään samanaikaisopetuksen tiukoista ja tietyistä raameista, johon hänen mukaansa yhdessä suunnitellut ja toteutetut juhlaohjelmistot eivät välttämättä mahtuneet. Itse en löydä esteitä sille, miksei niitä voisi sijoittaa samanaikaisopetuksen kenttään. Opettaja3 puolestaan näki yhteiset juhlat selkeästi samanaikaisopetuksena.

Yhteiset retket. Niissä nyt, mutta se on luonnollistakin pikkukoululla, että siinä on kaikki mukana... Joskin silloin tällöin sitä (samanaikaisopetusta) on vieläkin esimerkiksi joulujuhlien yhteydessä, jos joulujuhlien valmistelua voi pitää opetuksena. (Opettaja2)

Totta kai tähän nyt täytyy varmasti mainita myös yhteiset juhlien suunnittelut ja ne harjoitukset ja tekemiset, joita niitä varten yhdessä tehtiin ja toteutettiin. (Opettaja3)

Samanaikaisopetuksen muotoa valittaessa opettajat pohtivat ensisijaisesti menetelmän soveltuvuutta kulloiseenkin opetustilanteeseen ja oppilaan oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Muodon valintaan vaikuttavat myös opetettava aines sisältö, opettajien mieltymykset, vahvuudet ja heikkoudet sekä heidän ai-

emmat kokemuksensa samanaikaisopetuksesta. Samanaikaisopettajien pitäisi kokeilla eri samanaikaisopetusmuotoja, jolloin tarkasteluun saataisiin myös opettajien työssä kehittymisen näkökulma. Samanaikaisopetusta aloittelevat opettajat valitsevat useimmiten taulukossa ensin esiteltäviä työmuotoja, mutta keskinäisen kollegiaalisuuden voimistuessa siirtyvät taulukossa viimeisenä olevaan tiimiopettajuuteen. (Ahtiainen ym. 2011, 21.)

5.2 Samanaikaisopetuksen edellytykset

Toimivan samanaikaisopetuksen edellytyksenä on, että opettaja kokee muiden opettajien tiedot ja taidot yhtä arvokkaina kuin omansa. Erilaiset tieto- ja taitopohjat pitää nähdä omaa asiantuntijuutta rikastuttavana tekijänä. Tähän liittyy toisten kunnioittaminen ja kyky luoda luottamuksellisia kollegiaalisia suhteita. (Conderman ym. 2009, 4, 17; Villa ym. 2008, 7.) Keskinäinen luottamus auttaa siinä, että uskaltaa pyytää apua omiin heikompiin alueisiinsa. Näin pystytään rakentamaan yhteistyötä, johon tuodaan omat vahvuudet ja tuetaan toisen heikkouksia. (Peterson & Hittie 2003, 145.) Opettajilla on samanaikaisopetuksessa oiva tilaisuus kehittyä ammatillisesti ja saada tukea omille ajatuksilleen. Samanaikaisopettajaparin ammattitaitoa pitää kunnioittaa ja nähdä omat mahdollisuudet oppia uutta. Nähdäkseni opettajatkin kehittyvät lähikehityksen vyöhykkeellään.

Me olemme hyvä tiimi. Se varmasti houkutti jollain tavalla tähän yhteistyöhön eli samanaikaisopetukseen. Se on yksi sellainen juttu. Ja sitten on järkevää käyttää vahvuuksiaan, koska meillähän on aivan erilaisia vahvuuksia opettajillakin. Ei kaikki osaa kaikkea sillä tavoin, että se olisi ominta omaa. Minusta se on sellaista, että kannattaisi käyttää kyllä yli luokkarajojenkin juuri näitä vahvuuksia... Aika mahtava juttu, että aina vain voi oppia uutta, vieläkin! Minäkin voin oppia uutta! (Opettaja1)

...Molemmilla tai niillä (samanaikaisopettajilla) on erilaisia näkemyksiä asioista, niin siihen tulee monipuolinen katsontakanta, tavallaan sellaista aivorihtä. Ja sitten opettajien erilainen kokemus, niin sekin tulee. Kokemusmaailma ja tällainen työura ja muu vastaava, niin siitäkin saa virikkeitä ja uudenlaisia näkö-

kantoja asioihin; sekä aiheeseen että pedagogisiin lähestymistapoihin. (Opettaja5)

Samanaikaisopetus vaatii sen toteuttajilta tasapainoisia rooleja opettajina ja tasapuolista työnjakoa. Tunnit suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä yhteistyökulttuurin hengessä. (Peterson & Hittie 2003, 145; Villa ym. 2008, 6; Conderman ym. 2009, 3.) Opettaja3:n kokemusten ja käsitysten mukaan tasapuolisuus ja -painoisuus ovat toimivalle samanaikaisopetukselle elinehto.

No voihan siitä rakentaa sellaisen stressin. Jos opettajat eivät ole tasapainossa sen (samanaikaisopetuksen) kanssa, niin siitä tulee opettajien välinen kilpailu, ja siihenhän se ei ole (tarkoitettu). Että siinä pitäisi vain tasaisesti miettiä sitä, että molemmat opettajat käyttävät niitä omia hyviä vahvuuksiaan, ettei siitä tarvitse syntyä kilpailua... Ja oppilaisiinhan se juuri (vaikuttaa), jos tällainen yhteistyö ei pelaa, ja tällaisen kilpailunkin, niin oppilaathan vaistoavat kaiken. Ne huomaavat, että yhteistyö ei ole tasapainossa... Että sellaista siinä ei (ole) hyvä olla tietenkään, koska silloin se ei vastaa tarkoitustaan. Minusta se on se, että erilaiset persoonat niin kuin tässäkin täydentäisivät toisiaan... Että ollaan molemmat samalla viivalla, ja molemmat saa niitä omia vahvuuksia tuoda esiin, ja he ovat sinut sen kanssa. (Opettaja3)

Vaikka samanaikaisopettajien erilaiset tiedot ja taidot katsotaan vahvuudeksi ja rikkaudeksi, yhteisiäkin tekijöitä pitää löytyä yhteistyön onnistumiseksi. Jos eroavaisuuksia on liikaa, samanaikaisopetus ei välttämättä ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista. Tärkeää samanaikaisopettajien yhteistyön onnistumiselle on, että sitä toteuttavat opettajat jakavat suunnilleen samantyyppisen pedagogisen näkemyksen siitä, mitä on hyvä opetus ja mitä on oppiminen kunnioittaen myös mahdollisia eriäviä näkemyksiä. (Conderman ym. 2009, 16; Peterson & Hittie 2003, 145; Saloviita 2009, 54.) Haastateltavieni mielestä samanaikaisopettajilla pitää olla samantyyppinen pedagoginen ajatusmaailma, mutta opetuksen toteuttamisen tyylit voivat rikastuttavasti vaihdella syövyttämättä samanaikaisopetuksen ideaa. Yhteinen sävel on löydettävä.

Noin pedagogisesti on oltava samoilla linjoilla... Ihminenhan voi olla mitä miellyttävinn ja mukavin, mutta sitten jos näissä peda-

gogisissa asioissa tulee epäselvyyksiä, erimielisyyksiä, silloin siitä tulee taakka. (Opettaja2)

Siinä ei kestä mennä kesken kaiken niin kuin sekoittamaan sitä asiaa, vaan jos toinen on selkeästi se, joka sitä (opetusta) vetää, niin toinen on niin kuin kala vedessä siellä, että se toimii. Muutenhan se ei toimi, jos siellä aletaan oppilaiden kanssa kesken kaiken suunnitella ja setviä jotain. Kyllä se vaan täytyy hyväksyä, vaikka et itse olisi samaa mieltäkään jostain asiasta niin kuin, että miten minä vetäisin tämän. Jos toinen kerta vetää näin, niin se vetää. (Opettaja1)

*Meillä on onneksi *****:n kanssa tällä hetkellä semmoinen samanlainen sävel, että meille ei tule niin kuin sellaisia ongelmia, mitä voisi esimerkiksi tulla, että olisi erilaiset kurinpitotutut tai erilainen näkemys aiheen etenemisestä. Ja sitten, jos toisella on vähän erilaisempi näkemys, niin toinen kunnioittaa sitä toisen näkemystä. Eli sitten jatketaan siitä, mihin toinen on jäänyt, ja se toimii oikein hyvin. (Opettaja5)*

Sekin (samanaikaisopetus) vaatii sen, että silloin pitää opettajien olla just jämptisti samalla asialla, että ei voi olla missään nimessä sitten, että toinen sanoo toista ja toinen toista. Pitää olla selkeät yhteiset säännöt. (Opettaja6)

Samanaikaisopettajuudelle ensisijaista on opettajien innovatiivisuus, innokkuus, oma-aloitteisuus ja avoimuus. Viestinnällinen, toimiva dialogi, keskinäinen ymmärrys ja tukeminen, kemioiden yhteen sopiminen sekä vuorovaikutteinen ja positiivinen suhtautuminen kollegaan ovat samanaikaisopettajuuden edellytyksiä. Keefen ja Mooren (2004, 82) tutkimuksessa samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta tärkeimpiä tekijöitä olivat opettajien toimiva kanssakäyminen ja kommunikaatio. Ricen ja Zigmondin (2000, 194) mukaan kärsivällisyys, joustavuus ja yhteinen huumori tukevat toimivaa samanaikaisopettajuutta. Työssä jaksaminen helpottuu ja työmotivaatio kasvaa.

Kemioiden pitää pelata, se on ihan selvä asia. Ja sitten se ehkä (vaatii) sellaista aktiivisuutta aika paljon. Työmotivaatio aika korkealla täytyy olla... Että kyllä siinä pitää olla sellainen niin sanottu palo, into... Kyllä se (samanaikaisopetus) on kaikin puolin positiivinen juttu. Saa kauheasti aina kehuja toiselta kollegalta, ja itse voi aina antaa kehuja toiselle, että kyllä siinä on

*sellaista hauskaa myöskin... *****ssa näen tosi paljon sellaisia positiivisia juttuja, että mahtavasti opettaa. Ja varsinkin noiden pienten kanssa minulla on tosi paljon oppimista, että kuinka hirveän selkeä pitää olla. Olen oppinut tosi paljon *****lta. (Opettaja1)*

Kyllä se myös toi senkin ulottuvuuden, ettei tarvitse yksin puurttaa. Siinä oli sellainen tiimihenki, joka lisäsi tatsia siihen... Yhteissuunnittelu voi olla ihan hauskaakin ja avartavaa. Tulee uusia näkökulmia. Siinä voi itsekkin oppia uutta. Toimiva ja hyvä järjestelmä, mutta siinä on aina takapiruna nämä ihmisten kemiaat... Jos kemiaat eivät pelaa yhteen, niin se on tuskaa se työnteke silloin. (Opettaja2)

Kemiaat on minun mielestä aika tärkeitä. Pitää myös olla ihmiset, jotka asennoituvat siihen sitten tietyllä lailla: ”tämä on homma ja se tehdään”. Pitää olla tasa-arvoinen työsuhte. (Opettaja6)

No koska se tuntu paljon mielekkäämmältä, koska kun kaksistaan sitä työtä tekee, niin siinä tietyiltä vaivoilta säästyy. Ei tule tuplasuunnittelua, eikä sen myötä myöskään tuplatöitä, vaan se on ehkä opettajillekin motivoivampaa. Toinen heittää toisen idean, toinen toisen, ja sitten niistä tulee tällainen hyvä synteesi. (Opettaja3)

Cookin ja Friendin mukaan (2004, 31) mukaan työyhteisön suunnitellessa samanaikaisopetuksen käyttöönottoa uutena työmuotona saattaa olla tarpeellista pohtia, tarvitaanko mahdollisesti perehdyttämistä koulutuksen tai konsultaation avulla. Vaikka opettajat ovat kukin tahollaan pedagogiikan ammattilaisia, heillä ei välttämättä ole edellytyksiä muuntaa omia yksilöllisiä toimintamallejaan suoraan samanaikaisopetukseen sopiviksi. Tällöin hallinnon tuki opettajien työlle ja sen kehittymiselle on erityisen tärkeää. Hallinnon sekä koulun johdon tukea ja myötämielisyyttä tarvitaan muutenkin esimerkiksi yhteisen työajan järjestämiseen, jotta samanaikaisopetus opettajien työmuotona olisi mahdollista. (Ahtiainen ym. 2011, 19; Lakkala 2008, 224.) Haastateltavat näkivät erityisesti kunnan talouden sanelevan ehtoja samanaikaisopetuksen toteuttamiselle. Myös tuntikertymien rajallisuus mietitytti.

Tuntikehys on varmaan yksi ja se, ettei ole määrärahoja. (Opettaja5)

Mutta sekinhän on eri asia, että onko siellä rahaa. Onko tarpeeksi tunteja, että ne kaksi opettajaa saavat olla siellä yhdellä tunnilla?... Siis koulutus varmasti voi vaikuttaa sillä lailla tulevien opettajien asenteisiin, mutta sitten, kun menee käytännössä töihin, niin se, mikä siellä ratkaisee, on se, että onko rahaa maksaa 23:sta vai 24:stä tunnista. Se on se, mikä ratkaisee loppukädessä. Opettajalla on aika pienet kumminkin ne keinot sitten työelämässä painostaa joitakin kunnanpäättäjiä... Jotenkin minun kyynistynyt näkemykseni on se, että kyllä se on enemmän se raha, joka ratkaisee. (Opettaja4)

Siinä (samanaikaisopetuksessa) voi tulla teknisesti ajatellen resurssiongelmia. Jos yhteen opetusryhmään keskitetään esimerkiksi kaksi opettajaa, niin silloin samaan opetusryhmään on tuntikertymästä yhtä oppituntia kohden kahden opettajan työpanos, ja se vie aina resursseja. Tuntikertymän määrä on rajallinen. Se voi olla, että se ei onnistu, koska tunneista on aina pulaa. (Opettaja2)

Jotta samanaikaisopetus olisi onnistunut, opettajien pitää reflektoida ja kehittää omaa toimintaansa. Elinikäinen oppiminen koskee yhtälailla opettajia, ja heille kuuluisi tarjota mahdollisuuksia täydennys- ja jatkokoulutuksiin. Koulutuksilla on Lakkalan (2008, 198) mukaan uudistuvien työtapojen edistämisessä suuri merkitys. Rehtorin tehtävänä on miettiä, minkälaisiin koulun ulkopuolisiin koulutuksiin opettajia on syytä lähettää ja minkälaisia opettajien omien täydennys- ja jatkokoulutusintressejä hän haluaa tukea. (Ahonen 2001, 54; Villa ym. 2008, 8–9.) Tiluksen (2004, 97) mukaan koulutuksiin on satsattava erityisesti silloin, kun työ koetaan vaikeaksi, haasteelliseksi tai uuvuttavaksi. Inklusiivisuus voi tuoda mukanaan tarvetta lisäkoulutukselle. Koulutus, joka mahdollistaisi uudistusten ymmärtämisen ja käyttöönoton, olisi tarpeellinen jokaiselle opettajalle pyrkiessämme kohti inklusiivista koulua. Luokanopettajat näkivät samanaikaisopetuksen tulevaisuuden entistä valoisampana, jos se saisi enemmän huomiota opettajankoulutuksessa ja esimerkiksi virkaehtosopimuksen mukaisissa koulutuksissa eli veso-koulutuksissa.

Mutta tosiaan (opettajan)koulutuksessa, niin varmaan sillä puolella olisi toivomisen varaa, että jo siinä vaiheessa ohjattaisi siihen, kuinka antoisaa se voi olla. (Opettaja5)

Sitä (samanaikaisopetusta) pitäisi vain niin kuin esimerkiksi opettajankoulutuksessa nostaa ehdottomasti enemmän esiin. Sitten myös näissä, kun opettajathan veso-koulutetaan, tai siihen opettajantyöhön kuuluu pakolliset veso-koulutukset. Siellä pitäisi nostaa enemmän esiin. (Opettaja3)

Minä oletan, että se (samanaikaisopetuksen asema) on muuttumassa ja mitä enemmän siitä tulee hyviä kokemuksia, niin varmaan oletan, että lisääntyykin... Luultavasti se lisääntyy, mutta ei välttämättä varmaan kauhean räjähdysmäisesti, vaan ehkä pikkuhiljaa. Riippuu vähän, kuinka sitä opettajan-koulutuksessa otetaan esille... (Opettaja6)

Yksikään haastateltavistani ei ollut kokenut, että opettajakoulutus olisi itsessään innoittanut heidän samanaikaisopettajuuteen ryhtymistään, vaan kipinä tuli vasta työssä heränneiden tarpeiden kautta. Mielestäni olisi tarpeellista pohtia, pitäisikö opettajia kyseisten tarpeiden herätessä lisäkouluttaa omaksumaan uusia opetuksen järjestämisen strategioita vai riittävätkö pohjakoulutus ja ajan tuoma pedagoginen kokemus. Vaikka haastateltavieni mielestä luokanopettajakoulutus tarjoaa hyvän pohjan opettajuudelle, on opettajan itse ymmärrettävä ottaa vastuu omasta pedagogisesta kehittymisestään ja nähtävä myös itsensä muutosyksikkönä.

No kyllähän meillä tietenkin opiskelussa tuli silloin 80-luvun alkupuolella selväksi, mitä on samanaikaisopetus, mutta en kylä muista yhtään mitään. En muista, minkälaisia eväitä sain... Se (tarve) on tullut työn kautta, ei (luokanopettaja)koulutuksen kautta. Se itse tilanne on kehittänyt sen samanaikaisopetuksen, se on synnyttänyt sen. Toki me tiedämme, tai tiesin, että tätä kutsutaan samanaikaisopetukseksi, mutta opiskeluaajoista on jo sen verran aikaa, etten kerta kaikkiaan muista, että missä yhteydessä se olisi tullut tiiviimmin.(Opettaja3)

Minusta tuntuu, että ei varsinaisesti varmaan koulutuksessa tullut kovin paljon tuota (samanaikaisopetuksen) asiaa. Ei minulla ole ainakaan minkäänlaista muistikuvaa siitä. Siitä on nyt niin järjettömän pitkä aika, mutta en usko. Niin kuin ei moneen muuhunkaan välttämättä koulutus anna. Kyllä se täytyy oppia itse. (Opettaja1)

Vaikka opettaja on työssään oppilasjoukon keskellä ja koulussa työskentelee useita opetusalan ammattilaisia, opettajan työ on perinteisesti nähty hyvin yksinäisenä ammattina, jota leimaavat yksin tekeminen ja selviäminen. Opettaja on eristäytynyt luokkaansa, ja suuri osa opettajan työskentelystä tapahtuu perinteisesti ilman kollegojen apua. (Sahlberg 1998, 130–131; Lakkala 2008, 198, 225.) Haastateltavien mukaan opettaminen on ollut perinteisesti yksilötyötä ja moni on mahdollisesti hakeutunut opettajan ammattiin juuri sen perusteella. Opettajat ovat työskennelleet, suunnitelleet ja toteuttaneet työtään yksin ja pitäneet sitä vapautena. He eivät ole kaivanneet tai osanneet kaivata rinnalleen toista opettajaa. Vanhoja kaavoja ei uskalleta tai niitä ei haluta rikkoa.

Mitä olen kuullut opettajien suusta, niin minun mielestä kaikki ehkä eivät ole valmiita siihen, että siellä on se toinen opettaja. Tai sitten he eivät ole löytäneet sellaista opettajaa, kenen kanssa yhteistyö sujuu. Onhan se aika ratkaiseva. Kyllä minä olen silti sitäkin mieltä, että aika monen kanssa tämä varmasti sujusi, kunhan siihen uskaltaa lähteä... Ei ole ikäkysymys, jos mietii, että minunkin pari on kohta eläkkeelle lähdössä. (Opettaja6)

Opettaja2:n ja opettaja3:n kokemukset ja käsitykset poikkesivat selvästi muista haastateltavista. He alleviivasivat opettajasukupolvien välistä eroavuutta halukkuudessa käyttää samanaikaisopetusta. Heidän kokemustensa mukaan vanhemmalla opettajasukupolvella voi olla vaikeuksia sopeutua samanaikaisopettajuuteen, koska silloin töitä tehdään tiiminä. Yhteistyötä vaativat opetusmuodot ovat uudemmilla opettajasukupolvilla herkemmin omaksuttavissa. He eivät kuitenkaan nähneet estettä sille, etteivätkö myös vanhemmat opettajapolvet siihen pystyisi.

Ainakin on uusia opettajasukupolvia, jotka ovat saaneet koulutuksessaan mahdollisesti tietoja ja taitoja samanaikaisopetukseen. Vanhempi kaarti on tottunut siihen, että sitä tehdään yksin... Vanha perinne, vanha perinne. En nykyisestä koulutuksesta tiedä, että kuinka paljon siellä samanaikaisopetusta painotetaan, mutta minun aikanani, kun kouluttauduin, niin se mainittiin lähinnä nimeltä. Ei muuta... Se on sellainen tapa- ja tottumiskysymys. Varmaan, kun tulee nuorta polvea. Vanha koira ei opi uusia temppuja. Tulee nuorta ennakko-luulotonta, lainausmerkeissä radikaalia porukkaa, niin he ovat

varmaan herkempiä tällaisille... Minä olen aloittanut opettajahommiani silloin, kun oli mielessä se, että (opettaminen) on itseksensä tekoa ja yksin vääntämistä. Näiden (samanaikaisopettamisen) kokemusten jälkeen siitä on ollut positiiviset kokemukset. Sen jälkeen sitä (samanaikaisopetusta) on pitänyt yhtenä vaihtoehtona... Samanaikaisopetus, se nyt on tullut jo tuolla aikaisemmin sanottua, opetusmuotona aivan toimiva ja hyvä, saisi olla enemmänkin käytössä, mutta se on varmaan tulevien opettajasukupolvien asia. (Opettaja2)

Hyvin paljon siihen (samanaikaisopetukseen) liittyy ennakkoluuloja, koska opettaja on tottunut toimimaan yksin. Luokan ovea ei aukaista toiselle. Ehkä se nyt on pikkuisen raollaan, mutta tuo samanaikaisopetus on joillekin sellainen sanamörkö, koska siinä pelätään omaa opetuksen identiteettiä, että se paljastuu sieltä, miten minä opetan. ”Jos minä en olekaan yhtä hyvä opettamaan kuin tuo toinen.” ”Entä jos minun opetuksessa he eivät opikaan yhtä hyvin kuin toisen.” Että törmätään moniin ennakkoluuloihin... Tietysti ikäkin sanelee, eli ehkä sanoisin, että ennakkoluuloja on enemmän iäkkäämmillä opettajilla. (Opettaja3)

5.3 Samanaikaisopetuksen hyödyt

Samanaikaisopetus, kuten muukin opetus, suunnitellaan aina oppilaiden ehdoilla, joten oppilaat ovat sen primäärin, ensisijaiset hyötyjät (Rice & Zigmond 2000, 191). Haastateltavieni mukaan samanaikaisopetus sopii inklusiivisen koulun heterogeenisiin luokkiin; kaikenikäisille ja jokaiseen oppiaineeseen. Siitä on etua jokaiselle erilaiselle oppijalle, sillä samanaikaisopetuksessa opettajilla on paremmat lähtökohdat opetuksen eriyttämiselle (Rice & Zigmond 2000, 193). Tutkimuksessani eriyttäminen nähtiin samanaikaisopetuksen suurimpana hyödynä.

(Pyrimme) mahdollisimman hyvään, parhaaseen lopputulokseen ja kaikki olisivat tyytyväisiä ja oppisivat mahdollisimman tehokkaasti... Juuri sitä yksilöittämistä, että kaikenlaiset oppijat saavat itsellensä sopivaa opetusta. (Opettaja5)

No tietysti (pyrimme) siihen, että mahdollisimman moni oppii mahdollisimman hyvin. Eli se oppilaan etu... Kyllähän se (samanaikaisopetus) periaatteessa sopii kaikkiin. Että itsehän

olen pitkälle käyttänyt sitä taito- ja taideaineissa, mutta jos ajatellaan näitä välineaineita, äidinkieltä esimerkiksi, niin kyllähän se siihenkin sopii tosi hyvin, koska äidinkielessä, jos missä, on tasoerot aika suuret... Eli siinä on pakko auttaa niitä, jotka ovat tosi heikkoja äidinkielessä. Heille on oltava kyllä ihan erilaisia menetelmiä kuin niille, jotka ovat tosi lahjakkaita... Ei se minusta ole niinkään oppiaineisiin sidottu, että se on vaan opettajan pääkopasta (kiinni) ja siitä, että kykeneekö hän tekemään yhteistyötä toisen opettajan kanssa. (Opettaja3)

En hoksaa yhtään oppiainetta, mihin se (samanaikaisopetus) ei kävisi. Tätä, mitä nyt on, niin ykkösillä, aikaisemmin 3.–6. yhdys(luokilla) ja 7. luokilla. Ihan, että mikä ettei, kaikille käy... Pitäisikö tässä nyt jotenkin maksimoida nämä resurssit? Se (samanaikaisopetus) on tavallaan sitä. Oppilaiden kannalta se, että niillä on enemmän auttajia. Se ensimmäinen asia tulee heti mieleen. (Opettaja6)

Sopii hyvin, minusta aika laajasti. Hyvinkin monessa eri oppiaineessa ja eri luokkatasoille myös. Ei minusta siinä ole mitään, mitään eroa. (Opettaja1)

Minusta siitä (samanaikaisopetuksesta) hyötyvät kaikki. Siis se, että jos ihminen on nopea oppimaan, niin se hyötyy siitä, että siellä on joku toinen, joka voi keksiä hänelle lisää hommaa ja virikettä ja syventää ja tehdä sellaista, mistä hän hyötyy. Jos joku on hidas, hän taas hyötyy siitä, että joku kerkeää neuvoa. Minusta siitä hyötyvät kaikki. (Opettaja4)

Luokanopettajilla oli positiivisia kokemuksia myös eri luokkatasojen yhteensovittamisesta ja niiden samanaikaisopettamisesta. Luokanopettajien samanaikaisopettamisen kokemukset painottuivat selkeästi taito- ja taideaineisiin: liikuntaan, musiikkiin, kuvataiteeseen, tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. Reaaliaineissa yhdistettyjen luokkatasojen samanaikaisopetus eri oppisisältöjen ja -määrien vuoksi koettiin taito- ja taideaineita haasteellisempänä ja harvinaisempänä.

No ehdottomasti sopii (eri-ikäisten yhdistely) varsinkin taito- ja taideaineissa ja lisäksi myös totta kai näissä reaaliaineissa: ympäristö- ja luonnontieto, myöhemmin biologia/maantiede ja sitten historia. Ja sitten taas tämän luokkien yhdistelyn kohdalla, niin totta kai matematiikassa on eri oppimäärät kuudennella

kuin viidennellä, mutta sehän taas on sitten eri tavalla katsottava se asia. (Opettaja3)

Eri luokkatasoilla on useimmiten eri oppisisällöt, että mahdollisesti eri luokkatasoille jotkut tietyt teemat, mutta sanotaan nyt matematiikka ja englanti, kaikki reaaliaineet, niissä on täysin eri oppisisältö, niin tuntuisi etukäteen ajatellen vähän hankalalta. Tietysti taito- ja taideaineissa voidaan ottaa eri luokkatasoja... Niissä se tuntui luontevammalta. Ne ovat oppiaineina vapaa-muotoisempia. Niissä se on helpompi toteuttaa ainakin minun mielestäni. (Opettaja2)

Se ei ole muuten hassumpi kokoonpano, että on pieniä ja isoja. Siellä tulee noista isoista oppilaista ihan erilaisia piirteitä näkyviin, kun mitä muuten tulee. Kuinka ne auttavat pieniä ja joku osaa ottaa hirveän hyvin huomioon. Ne ovat tosi hedelmällisiä tilanteita ne. (Opettaja4)

Eriyttäminen vaatii paljon työtä ja suunnittelua (Laaksonen & Lehtonen 2008). Oman samanaikaisopettajaparin tuomat eriyttämisen laajemmin mahdollistavat resurssit koettiin erittäin arvokkaina ja korvaamattomina jokaisella kehämallin (kuvio 1) neljänneksellä: suunnittelussa, toteutuksessa, reflektoinnissa ja arvioinnissa.

Kun ryhmä on iso, ja se on heterogeeninen, se tarvitsee useampaa aikuista... Kahdet aivot toimivat paremmin, kuin yhdet aivot. Neljä silmää näkevät paremmin kuin kaksi. Neljä kättä ehtivät useampaan paikkaan kuin kaksi kättä. Eli on siinä tuplasti se määrä kuin mitä jos yksin olisi. Ideoita, apuneuvoja ja kaikkea mahdollista... Just ensinnäkin suunnitteluvaiheessa niin kahdet aivot keksii enemmän ideoita kuin yhdet aivot. Ja käytännön tilanteissa se, että kun siellä on useampi aikuinen, niin se kerkeää auttamaan ja paneutumaan useampaan oppilaaseen. (Opettaja4)

Siinä (samanaikaisopetuksessa) tulee kaiken kaikkiaan se hyöty, että siellä on kaksi aikuista, opettajaa, jotka pystyvät arvioimaan niitä oppilaita. Saadaan ehkä sellainen kattavampi arviointi. (Opettaja6)

Eriyttämisellä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla yleisopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluvaa oppiaineen sisältöä, muotoa, opetus-

menetelmää tai havainnollistamistapaa varioidaan ja muokataan. Erilaiset oppijat otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa, ja oppimisedellytysten turvaaminen edellyttää oppiaineiden eriyttämistä. (Laaksonen & Lehtonen 2008.) Eriyttäminen onnistuu muun muassa vaihtelemalla opetussuunnitelman toteuttamistapoja, opetuksen rakennetta, materiaaleja, oppimisympäristöjä sekä opetettavan aineiden laajuutta, syvyyttä, aikataulua ja arviointia. On tärkeää, että erilaisia oppijoita varten räätälöidyt toimet eivät jää jälkeen, vaan tulevat osaksi opetuksen ja oppimisen arkea kehittyen koko ajan (Erilaiset oppijat – yhteinen koulu 2006, 9, 27.) Jokainen haastateltava koki eriyttämisen samanaikaisopetuksen punaisena lankana.

No varmaan juuri tuo, että oppilas myöskin saa niin kuin, minä uskon, että saa niin sanotusti parempaa opetusta, koska hän saa ehkä monipuolisempaa. Siinä tulee niin kuin kahden ihmisen taidot ja vahvuudet käyttöön. Ja ehkä sitten vielä se tietenkin, että opettajalla on enemmän aikaa. Uskon, että siinä tulee myöskin sitä aikaa enemmän, että tulisiko se sitten tehokkaammaksi, vaikka sama määrä lapsia, mutta jotenkin se vaan tuntuu... Kyllä minä uskon, että lapset saa siitä enemmän sitten... No siinähan se (samanaikaisopetus) auttaa erittäin paljon, että silloin juuri voi ottaa sitä yhtä lasta tai kahta lasta tai kolmea lasta vähän erikseen. Eriyttämisessä minusta oikein hyvin, oikein hyvin... Onhan siinä paljon mahdollisuuksia. (Opettaja1)

Se (eriyttäminen) on hyvin, hyvin sovellettavissa siihen (samanaikaisopetukseen). Se on hyvinkin näppärä. Siinä voi eri tavoin tehdä työjaon. Esimerkiksi niin, että toinen opettaja keskittyy pelkästään näihin erityisiin tai voidaan jakaa tasoryhmiin luokka. Ja sitten jaetaan nämä tasoryhmät. Toinen keskittyy toiseen ja toinen toiseen. Instruktio ja opetus voivat olla samansisällöistä, mutta toisessa ryhmässä voidaan sitä syventää vielä, ja toinen ryhmä tekee perushommia. Näitä on lukemattomia eri variaatioita. (Opettaja2)

Luokanopettajat olivat sitä mieltä, että samanaikaisopetuksesta ja sen avulla eriyttämisestä hyötyvät kaikenlaiset oppijat, mutta selvästi suurinta huolta kannettiin silti heikoista ja hitaista oppijoista. Tämä tuli haastatteluissa näkyvästi esiin.

Minun mielestäni sekä hyvät että huonot oppilaat (hyötyvät), kun voi ajatella, että jos toinen ottaa vähän erilaista porukkaa ja toinen toisenlaista, niin siinä voi eriyttää lahjakkuuksienkin mukaan tai taitojen mukaan. Minun mielestäni oppilaat silloin hyötyvät. Kyllä kuitenkin hitaat oppijat ovat myös sellaisia, että nykyaikana jotenkin tuntuu, että niihin se keskittyy paljon se (opetus): heikompiin ja hitaampiin! Niin heillä on useampi auttaja siellä. (Opettaja6)

No varmasti nämä erityislapset (hyötyvät eniten). Minä uskon, että he ehkä eniten hyötyvät siitä, että tosiaan on enemmän sitä mahdollisuutta ottaa vaikka tätä erityislasta vaikka yksinkin siitä muusta ryhmästä, kun siinä on kerran toinen aikuinen. Riippuu vähän tilasta. Minä ajattelen vaikka ATK-tuntia, jos olemme ATK:ssa koko porukka. Kaikilla on koneet, niin voi pysähtyä sen erityistukea tarvitsevan lapsen kanssa niin kuin vähän pitemmäksi aikaa. (Opettaja1)

Sellaiset (hyötyvät eniten), jotka tarvitsevat eniten tukea. Ehdottomasti. Niille samanaikaisopetuksessa on enemmän resursseja käytettävissä. (Opettaja2)

Eriyttämisen ytimenä on oppilaantuntemus. Kääriäisen (1989, 23–24, 32–33, 78) mukaan ammattitaitoinen opettaja havainnoi oppilaidensa fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia, opiskelutekniikoita, kognitiivisia taitoja, kielellistä käyttäytymistä, sosiaalista kanssakäymistä sekä persoonallisuuden eri puolia. Ensimmäisistä on myös muulta opetushenkilöstöltä ja moniammatillisen yhteistyön avulla saadut tiedot. Oppilaantuntemuksen syveneminen nähtiin samanaikaisopetuksen sekä hyötynä että ansiona. Tämä nousi esiin haastatteluissani useita kertoja.

Kaksi ihmistä, kun suunnittelee ja toteuttaa opetuksen, niin totta kai se on hedelmällisempää sen oppilaankin kannalta. Siinä voi vielä ajatella sitä, että siinä toinen huomaa toisenlaiset, havaitsee toisenlaiset asiat oppilaasta ja heidän tapansa oppia. Oppilaantuntemuksen kannalta ehkä vielä sanoisin, että ihan kannatettava idea tämä samanaikaisopetus... (Eriyttäminen) auttaa juuri tässä, että kun opettajat oppivat, miten luokassa lapset, oppilaat, oppivat ja minkälaiset heillä on ne oppimisen keinot. Niin siinähan pitää, ja onkin apua samanaikaisopetuksesta... Opettajat hyvin tietävät oppilaiden tason. (Opettaja3)

Sitten siinä tukee oppilaitakin, jos on katsos oman ja eri luokan oppilaat, niin voi ajatella, että ”no minä voin mennä tuolta toisenkin luokan opettajalta kysymään”. Siinä saa niin kuin sellaista tukea näille omille ajatuksille, että mitä oppilaasta ehkä ajattelee. Paremmin oppii tuntemaan. (Opettaja1)

No siinä on kahden opettajan näkemys asiasta, ja neidän aina täydentävät toisiansa. Silloin oppilaasta tulee laajempi käsitys, jolloin pystytään paremmin sitten auttamaan. (Opettaja2)

Tärkeintä on muodostaa realistinen kokonaiskuva oppilaasta ja hänen oppimisestaan, joten Kääriäinen painottaa lisäksi kodin ja koulun yhteistyötä. (Kääriäinen 1989, 23–25) Yllätyksekseni samanaikaisopettajien yhteistä yhteydenpitoa kodin kanssa tai yhteistä kodin ja koulunvälistä yhteistyötä ei nostanut esiin yksikään haastateltava. Mielestäni tämä kertoo siitä, että vaikka tutkimukseni samanaikaisopettajat suunnittelivat, toteuttivat, refleктоivat ja arvioivat opetustaan yhdessä, säilyi vanhempien ja luokan oman opettajan välinen suhde tietyllä tavalla erityisenä. Mahdollisesti yhteydenpitoa ja yhteistyötä rakennettiin ja kehitettiin yhdessä, mutta toteutuksen, kuten arkiset yhteydenotot, hoiti aina tietty opettaja.

Samanaikaisopetuksen mahdollistaman tehokkaan eriyttämisen avulla opetusta voidaan antaa kullekin oppilaalle hänen omista lähtökohdistaan käsin ja hänen tarpeidensa mukaisesti. Mielestäni ajatus on yhteneväinen Leo Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teorian kanssa. Oppilaan lähikehityksen vyöhyke jää hänen aktuaalisen kehitystasonsa eli nykyisen taito- ja tietotasonsa sekä hänelle mahdollisen potentiaalisen kehitystason väliin. Lähikehityksen vyöhykkeen taidot ovat siis sellaisia, joita oppilas ei itsenäisesti tai itseohjautuvasti vielä osaa, mutta oppii yhteistyössä ja ohjauksessa. Potentiaalisella tasollaan oppilas pystyy ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin aktuaalitasollaan; hän kykenee yhteisöllisissä oppimishetkissä parempiin suorituksiin kuin itsenäisesti. Vygotskin mielestä opetuksen on kohdistuttava juuri lähikehityksen vyöhykkeelle ja oppilaalle tarjottava sopivan haasteellisia tehtäviä, joiden avulla hän voi kehittyä. Vygotskin teorian mukaan se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa itsenäisesti. Vygotskin mielestä vain sellainen opetus

on hyvää, joka kulkee kehityksen edellä ja tukeutuu ennemmin kehittymässä oleviin toimintoihin kuin jo kehittyneisiin taitoihin. Pedagogiikan on suuntauduttava kehityksen huomispäivään, ei eiliseen, sillä vain silloin voidaan herättää opetuksessa ne kehitysprosessit, jotka ovat lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotski 1982, 184–186.) Samanaikaisopetuksessa voidaan huomioida paremmin oppilaan lähikehityksen vyöhyke ja tarjota hänelle sopivan tasoista opetusta ja tehtävää. Samanaikaisopetuksella voidaan mahdollistaa opettajille enemmän aikaa oppilaiden henkilökohtaiseen ohjaamiseen, ongelmien havaitsemiseen ja niihin puuttumiseen, sillä kohdattavien oppilaiden määrä puolittuu hetkellisesti. (Kauppila 2007, 80; Huhtanen 2011, 49; Saloviita 2009, 53.)

Siinä voi vähän niin kuin puolihuolimattomasti olla jonkun (oppilaan) kanssa pidempään. Välttämättä kaikkien kanssa ei kerkeä muuten olla. Eikä aina kerkeäkään olla joka lapsen kanssa joka tunnilla, mutta tällaisessa (samanaikaisopetuksessa) voi. (Opettaja1)

Juuri se, että oppilaalla olisi ehkä aina joku aikuinen, jonka puoleen kääntyä, kun on ongelmatilanne. Siinä voi sitten vähän samassa tilassakin ryhmäyttää opetusta sitten. Toiset voivat tehdä eri hommia kuin toiset sen mukaan, mihin he pystyvät ja kykenevät ja mikä on heidän kiinnostustensa kohde. (Opettaja4)

Oppilaiden ollessa samanaikaisopetuksen primaareja hyötyjiä opettajat muodostavat sekundaaristen hyötyjien joukon. Conderman ym. (2009, 4–5) puhuvat samanaikaisopettajien jaetuista resursseista. Päällimmäisenä samanaikaisopetuksen eduista luokanopettajat halusivat korostaa työn kuormittavuuden vähenemistä sekä kollegiaalista ja yhteisöllistä tukea, jotka auttoivat työssä jaksamisessa. Samanaikaisopetuksessa yhdistyivät kahden opettajan voimavarat ja molempien vahvuuksia käytettiin hyödyksi. Samalla opettaja sai mahdolliselle epävarmuudelleen tukea ja kehittyi ammatillisesti. Haastatteluissa esiin nousivat täydentävät yhteiset keskustelut, tulkinnot ja kokemukset sekä niiden vertailut. Kollegalta pystyi saamaan sellaisia vinkkejä, joita ei välttämättä ollut käytössä omassa opettajuudessa. Samalla itse sai antaa jotain sellaista, mitä toisella ei ollut aikaisemmin kokemusvarastossa. Samanaikaisopettajaparin näkemykset

rikastuttivat ja monipuolistivat suunnittelua, eikä ongelmatapausten kanssa tarvinnut painia yksin. Yhteinen suunnittelu näkyi tuntityöskentelypaineen vähenemisenä.

*Toinen asia on se, että se (samanaikaisopetus) keventää niin kuin toiselta opettajan työtä... Juuri tämä, että ajattelen työn keventämistä. Vaikka minäkin olen ollut näin kauan opettajana, niin kyllä minä viikon aina suunnittelen. Aina se on meillä: suunnitelma. Niin silloin tietää, että "ah, ***** vastaa tuosta asiasta. Minä en vastaa siitä. Minun ei tarvitse sitä niin kuin suunnitella sillalailla, vaikka me yhdessä teemme suunnitelman ja me tiedämme, että mitä meillä tulee olemaan, mutta hän vastaa siitä. Vastaavasti ***** tietää, että minä vastaan toisesta. Ehkä työn keventäminen, myöskin rikastuttaminen. Juuri sitä, että toiselta saa aika paljon ideoita, uusia ideoita. (Opettaja1)*

Opettajan näkökulmasta on hyötyä ajansäästäminen. Siinä säästää aikaa, eli ei tule sitä tuplasuunnittelua niiden tuntien kanssa. Ja sitten siinä voi se opettaja, joka on keskittynyt siihen oppiaineeseen tietyltä kantilta, niin hän keskittyy siihen, ja toinen toiseen. Eli sitä oppiainetta voi jakaa aihealueittain... No ehkä tuossa suunnitteluvaiheessa se (samanaikaisopetus) vaatii enemmän suunnittelua, koska se on kahden tai useamman ihmisen kauppa tavallaan. Että siinä se suunnittelu painottuu ehkä enemmän, mutta se poikii sitten taas enemmän siinä prosessivaiheen aikana, että se säästö tulee siihen. (Opettaja3)

(Minulla on) positiivisia kokemuksia. On oppinut toiselta, on saanut tukea, kun on ollut tosi vaikeita tilanteita, mitä on ollut vaikeiden oppilaiden kanssa... Voidaan käyttää resursseja järkevästi, voidaan hyödyntää näitä meidän omia taitoja. Ja sitten sekin kyllä, että siinä oppii paljon toinen toiseltaan. Siinä huomaa, että "aa, tuon voi tehdä tuollakin lailla", mikä on itse asiassa tosi hyvä juttu, ja ei ole vain itse tullut ajatelleeksi... Kyllä varmasti auttaa työssä jaksamaan, koska jaettu huoli on puolet huolesta minun mielestä... Kyllä siinä on ihan oikeastikin sellainen jaksamiseen liittyvä juttu, että se keventääkin työtä, kun minun ei tarvitse sitä liikuntaa ottaa vetovastuulle, että toinen vetää sen. Minä vedän sitten jonkun muun oppiaineen. (Opettaja6)

5.4 Samanaikaisopetuksen solmut

Haastateltavat kokivat samanaikaisopetuksen mahdolliset haitat oppilaisiin ja oppimiseen vähäisinä sen hyötyihin nähden. Ahtiaisen ym. (2010, 57) mukaan yhdessä opettamisen riskiksi voi muodostua liiallinen riippuvuus. Oppilastasolla useampi opettaja merkitsee enemmän tukea, joka liiallisena voi johtaa ylihuolehtimiseen, lisääntyneeseen ulkoiseen kontrolliin, itsesäätelyn vähenemiseen ja jopa opittuun avuttomuuteen. Myös opettaja1 pohti, syökö liiallinen huolehtiminen oppilaan oma-aloitteisuutta.

Joskus kyllä miettii, että onko se aina niin hyväkään, että joillekin lapsille, jotka ajattelevat, että ”minäpä menen tuosta, missä aita on matalin, että minun ei tarvitse tehdä jotain, että minulla on (siihen) mahdollisuus”. Mutta kyllä se pedagoginen silmä oppii näkemään aika hyvin. (Opettaja1)

Toisena negatiivisena puolena oppilaiden silmin katsottuna nähtiin se, jos opettajien yhteistyö ei toimi eikä sulaudu yhteen tarkoituksenmukaisesti. Tämä voi varsinkin samanaikaisopettamista ensimmäistä kertaa käynnistettäessä muodostua oppilaita sekaannuttavaksi tekijäksi.

No siinä voi olla, että jos se ei pelaa se yhteistyö, niin toisen opettajan tapa opettaahan on totta kai toisenlainen kuin toisen, että ehkä jotkut oppilaat voivat reagoida siihen. (Opettaja3)

Kolmantena samanaikaisopetuksen mahdollisena häirtana oppilaiden näkökulmasta koettiin suureksi muodostunut oppilasryhmä ja siitä sikiävä melu, jolle jotkut oppilaat voivat olla yliherkkiä. Haastateltavien mielestä opettajat kuitenkin oikeilla pedagogisilla ratkaisuilla, luokan ammattimaisella ohjaamisella ja oppilaat erilaisiin tilanteisiin totuttamalla saavat mahdollisen meluhaitan hallintaan.

No se on tuo meteli. Se saattaa olla, että ääntä voi olla enemmän, mutta senkin saa aika hyvin kyllä aisoihin, jos siitä lähdetään... No liikunnassahan on aina meteliä enemmän, jos ajatellaan, että ollaan salissa vaikka, mutta ei se oikeastaan muualle tule. Liikunnassakaan. Aina, kun olemme ulkona tai missään

muussa hommassa, niin siinä kestääkin olla meteliä. (Opettaja1)

En ole huomannut, että se opettajien määrä siellä olisi ongelma oppilaillekaan. Ainoastaan koen, että voisi olla ongelma, jos on iso porukka. On niin kuin pari luokkaa yhdessä, niin silloin, jos siinä on liian paljon oppilaita ja tulee meteliä tai jotain muuta sellaista, niin sellaisille oppilaille, jotka eivät pysty keskittymään. Heille se voi olla haastavampi paikka. (Opettaja6)

No ehkä se, että no en nyt sitä (ole) niin kuin konkreettisesti huomannut, mutta melun lisääntyminen luokassa. Jos siinä kaksi aikuista puhuu, niin väistämättä lapsetkin käyttää enemmän ääntä ja sitten sellainen tietynlainen oppija, joka tarvitsee rauhallisen ympäristön, voi kärsiä siitä. (Opettaja5)

No saattaa olla, että jos luokassa on kovin äänekkästä ja vilkasta keskustelua ja opettajat opettavat yhtä aikaa, niin ehkä jotkut voivat reagoida siihen, että se on niin kuin liian levotonta. Mutta se on vähän, mihin oppilaat on totutettu. (Opettaja3)

Kartoitin myös samanaikaisopetuksen mahdollisia solmukohtia opettajien näkökulmasta. Haastatteluissa toistuivat opettajien välillä samat teemat – ensimmäisenä aikaresurssi. Haastateltavien mukaan opettajat ovat täysin työllistettyjä ja koulumaailmaan on tullut sellaista jopa sinne kuulumatonta, josta opettajilla on jatkuva vastuu. Koulu on ollut viimeisten vuosikymmenien ajan moninaisten muutoshaasteiden pyörteessä, ja muutospaineet ovat kohdistuneet ennen kaikkea opettajiin. Opettajan työnkuva on laajentunut ja muuttunut entistä haastavammaksi. Opettajilta vaaditaan entistä monipuolisempaa osaamista sekä kykyä selviytyä työnkuvan laajenemisen aiheuttamista lisätöistä sekä muutosten synnyttämästä paineesta. (Willman 2000, 107–116.) Aikaa yhteiselle suunnittelulle, toteutukselle, reflektoinnille ja arvioinnille voi olla vaikea löytää.

(Samanaikaisopetus) lisää suunnittelutyötä, että se vie enemmän aikaa. Se kyllä sitten, se lisäsuunnittelutyö, toisaalta helpottaa siinä itse prosessivaiheessa, että se poikii se lisäsuunnittelu siihen helpompaan prosessivaiheeseen... Tai sitten tulee muita ongelmia. Tulee työnjaossa ongelmia, suunnitteluajan sopimisesta ja löytämisestä tulee ongelmia... (Opettaja2)

No varmaan se suunnittelu (on negatiivinen vaikutus), eli siihen revittävä aika... (Opettaja5)

Varmasti sekin on, että se (samanaikaisopetus) on aika vaateliasta suunnittelun kannalta. Se vaatii sellaista extratyötä etukäteen, jos kun se kiitos seisoo siellä sitten itse tilanteessa, mutta kyllä minä mieluummin sen valitsen. (Opettaja1)

Saloviita (2009, 53–55) ei kuitenkaan usko samanaikaisopettajien yhteisen suunnitteluajan puuttumisen muodostuvan todelliseksi esteeksi samanaikaisopetuksen toteutumiselle. Hän löytää ristiriidan muuten myönteisen suhtautumisen ja puutteellisen suunnitteluajan välillä. Jos opettajien kokemukset samanaikaisopetuksesta ovat myönteisiä, he eivät antaisi niin vähäpätöisen seikan kuin yhteisen suunnitteluajan puuttumisen vaikuttaa samanaikaisopetuksen toteutumiseen. Todelliseksi syiksi Saloviita epäilee pelkoa ammatillisen itsemääräämisoikeuden menettämisestä ja mahdollisten lisätöiden ilmaantumisesta.

Opettaja2:n kokemukset eriävät Saloviidan näkemyksen kanssa. Opettaja2:n mukaan yhteisen suunnitteluajan löytäminen voi muodostua todelliseksi ongelmaksi, vaikka samanaikaisopetus olisi muuten toimiva hyvine lähtökohtineen ja myönteisine suhtautumisineen. Opettaja2:n mielestä muun muassa opettajien erilaiset ja muuttuvat elämäntilanteet voivat hankaloittaa yhteisen aikataulun sopimista.

Opettajia on niin erilaisia: toisilla on pienet lapset, toisella voi olla runsaasti harrastuksia, toisella voi olla iso perhe. Näiden kaikkien yhteensovittaminen siihen, että löytyy yhteistä suunnittelu-aikaa, voi muodostua todelliseksi ongelmaksi. Parhaiten tätä suunnittelu-aikaa löytyy ihmisillä, joiden elämäntilanne on varsin samanlainen. Voi kuvitella esimerkiksi, että yksinhuoltajat, kaukana asuvat, kaikki tällainen toimii ihan käytännön esteenä tällaiseen (ajan löytämiseen). Ja yleensä yhteinen käsitys siitä, että milloin tämä suunnittelu on paras toteuttaa. Tapahtuuko se aamulla, vai tapahtuuko se iltapäivällä, illalla? Niistä pitää olla yhteinen käsitys, ja siihen vaikuttaa voimakkaasti oma elämäntilanne. (Opettaja2)

Toiseksi solmukohdaksi opettajan näkökulmasta muodostui vastuunottaminen. Samanaikaisopetuksessa vastuun olisi jakauduttava yhteisöllisesti ja tasapuolisesti opettajien kesken. Kun oppilaita ei enää tiukasti luokitella tietyn opettajan vastuulle ja kaikki lapset ovat yhteisiä oppilaita, oletetaan lapsen turva-verkon laajenevan. Yhteisen vastuunottamisen vaarana Ahtiainen ym. mukaan voi kuitenkin olla se, että ollaan yhdessä vastuussa kaikista, mutta kukaan ei kenestäkään erityisesti. (Ahtiainen ym. 2011, 52, 58.) Samanaikaisopettajaparien pitää selkeästi keskustella vastuunjaosta ja siitä, mitä heiltä yhteistyössä edellytetään. (Villa ym. 2008, 25–26.) Opettaja4 näki samanaikaisopettajuuden huonoimpana puolena sen, että kun opettajat ovat yhdessä vastuussa, he voivat luottaa liikaa samanaikaisopettajapariinsa ja ajatella hänen olevan valmistautunut ottamaan enemmän vastuuta tietyistä asioista. Myös opettaja1 painotti vastuunoton merkitystä useaan kertaan.

Sellainen siinä on minusta se kaikista huonoin juttu, että jos ei itse pysähdy miettimään. Luottaa siihen, että se toinen on miettinyt. Niin siinä helposti käy sitten niin, että kumpikaan ei ole miettinyt, ja sitten vedetään niin kuin hatusta, että mitä nyt tehdään ja mitenköhän tämä nyt menisi... Se on huonoin puoli sitten, että tavallaan ei mieti päässään niin selväksi itse sitä hommaa, miten miettisi, jos olisi yksin. (Opettaja4)

Vastuuntunto pitää olla, että minä vastaan jostakin. Ei voi mennä, että ”no niin, että sitä mennään vaan”. Pitää olla selkeä suunnitelma vastaparin kanssa. (Opettaja1)

Uusia opetuksen järjestämisen strategioita suunniteltaessa koulun johdon asema on keskeinen. Rehtori johtaa koulua pedagogisesti jokaisella päätöksellään, ja hän kertoo oman pedagogisen näkemyksensä painottaessaan erilaisia työskentelymetodeja. Rehtori on vastuussa kaikesta koulun toiminnasta; myös opetusjärjestelyistä ja niiden kehittämisestä. (Ahonen 2001, 36–38, 54.) Varsinkin muutoksessa rehtorin rooli on ensiarvoisen tärkeä. Hänen kannanottonsa ja toimintansa osoittavat muille, mitä yhteisössä arvostetaan ja pidetään tärkeänä. Rehtori avaa keskusteluita, neuvottelee, rohkaisee ja järjestee mahdollisuuksia uusien työtapojen kokeiluun. Hän on myös tärkeä linkki opetushallinnon ja koulun välillä, jolloin hän on avainasemassa opettajien tarpeiden ja tuntojen vä-

littäjänä. (Willman 2000, 114–115.) Cookin ja Friendin (2004, 9) samanaikaisopetukseen ryhtymistä ja siinä onnistumista edesauttaa rehtorin tuki. Jos jonkun ryhmän opetuksessa päädytään samanaikaisopetukseen, vaatii se rehtorilta erilaisten työtapojen ymmärtämisen ja arvostamisen lisäksi haastateltavien mielestä hyvää ihmistuntemusta. Rehtori keskustelee opettajakuntansa kanssa ja lopulta ratkaisee sen, ketkä opettajat ryhtyvät toteuttamaan samanaikaisopetusta. Tämä kysyy rehtorilta kokemusta sekä pedagogista ja psykologista silmää. Mikäli koulua johtaa uusi tai kokematon rehtori, saattaa samanaikaisopetusta suunniteltaessa tapahtua virhearviointeja ja alun perin eduksi ajateltu ratkaisu kääntyä alkuperäistä tarkoitustaan vastaan. Kolmantena samanaikaisopetuksen mahdollisena solmukohtana luokanopettajat näkivät rehtorin huonot ratkaisut.

*Sitten sellainenkin mahdollisuus tietenkin on, että esimerkiksi juuri luokanopettajan kannalta, että mitä aineita itse kukin pystyy tai kokee pystyvänsä vetämään. Veikkaan, että jos *****lle sanottaisiin, että nyt vedät musiikin tunnit *****:n kanssa yhdessä, niin kyllä hän saattaisi sanoa, että ”onko juurikin pakko”. (Opettaja4)*

Jos toinen tekisi sitä (samanaikaisopetusta) pakosta, niin sehän ei toimi. Minä kyllä pistäisin aika paljon painoa opettajien keskinäiseen työhön. En tiedä, onko joitakin ulkoisia ongelmia tilojen tai jonkin muun kautta, mutta en näe, että ne niin hirveän suuria ongelmia voisi olla... Tähän asti olevat kokemukset ovat olleet hyviä, mutta ne ovat perustuneet aina vapaaehtoisuuteen. (Opettaja6)

No varmasti se (on ongelma), jos joutuu, pakotetaan. Minusta tähän ei sovi ollenkaan sellainen, että jotkut määrätään pariksi. Kyllä se oikeastaan lähtee siitä, että itse alkaa suunnitella jonkun kanssa... Jos on tällainen tilanne, että on pakotettu samanaikaisopetukseen, niin silloin tietenkin täytyy ajatella, miten kemiat pelaavat. (Opettaja1)

Jos opettajat ovat persooniltaan hyvin erilaisia, niin sitten, jos he eivät vain kerta kaikkiaan sovi yhteen. Ja sitten sekin minusta on vielä, että kuinka paljon he (samanaikaisopettajat) ovat niin kuin uskoutuneet siihen samanaikaisopetukseen, että se ei

ole rasite heille, vaan he ovat vapaaehtoisesti siihen alkaneet.
(Opettaja5)

6 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkimukseni lähtökohtana oli selvittää luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia samanaikaisopettajuudesta ja tutkia, miten samanaikaisopetus vastaa nykypäivän inklusiiviseen kouluympäristöön tarpeisiin. Tavoitteenani oli kuvailla samanaikaisopetuksen muotoja, edellytyksiä, etuja, haittoja sekä pedagogisia ratkaisuja kyseisen ilmiön taustalla. Pohdin, mikä on saanut luokanopettajat valitsemaan opetuksen strategiakseen samanaikaisopetuksen ja mikä on samanaikaisopetuksen asema vuonna 2013. Tutkin nimenomaan luokanopettajien samanaikaisopettajuutta ja heidän yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa opetusta.

Etsin tietoa haastatteluiden avulla, ja itse tulkitsin niistä kerääntynyttä litteroitua aineistoa. Haastateltavien käsitysten ja kokemusten esiintuominen vaikuttaa väistämässä tutkimukseni sovellettavuuteen ja luotettavuuteen, koska tutkimustulokseni ovat tulkitsemaani tietoa yksittäisten henkilöiden näkökulmista. Tämä on otettava huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Haastateltavista jokainen oli kasvatustieteiden maisteri, jolla oli takanaan pitkä ura luokanopettajana. Tämä mielestäni lisäsi aineistoni luotettavuutta. Tutkielmani edetessä pohdin, pystyvätkö haastateltavat puhumaan täysin avoimesti omasta samanaikaisopettajuudestaan, jos he kokisivat omien mielipiteidensä loukkaavan samanaikaisopettajaparejaan. Tämä ei kuitenkaan muodostunut ongelmaksi. Valitsin haastateltavani huolellisesti ja sain mielestäni heidät asiaan perehtyneesti ja vapautuneesti kertomaan aiheesta. Koin myös haastattelujen intersubjektiivisuuden toteutuneen. Fenomenografinen tutkimusote, teema-haastattelu aineiston hankintamenetelmänä ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi osoittautuivat oikeiksi ja toimiviksi tutkimukselliseksi ratkaisuksi.

Suomalainen koulujärjestelmä on kehittymässä inklusiiviseen suuntaan: jokaisella oppilaalla pitää olla oikeus perusopetukseen riippumatta omista ominaisuuksistaan. Koulun on järjestettävä sellaiset yksilölliset puitteet, että jokaisen

oppilaan on mahdollista käydä omaa lähikouluaan. Opetus on suunniteltava oppilaan yksilöllisten edellytysten mukaisesti, joten myös opettajuuden ja opetusmuotojen täytyy muuntautua inklusiiviseen kouluun sopiviksi. Opettajuuden ja opetuksen järjestämisen muutokset ovat kuitenkin hitaita prosesseja. Tutkimukseni mukaan luokanopettaja tekee töitä persoonallaan ja opettajuus nähtiin suurena osana opettajan omaa identiteettiä, jota voi olla hankala muuttaa; varsinkin jos muutoksia vaaditaan ulkoapäin eivätkä muutoshalut lähde opettajasta itsestään. Haastateltavat näkivät tärkeänä luokanopettajan oman vastuun itsestään uuden kokeilijana ja itsensä kehittäjänä. Elinikäinen oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat käsitteinä onttoja ennen, kun opettaja antaa niille itse merkityksen ja sisällön. Esteinä ammatilliselle kehitymiselle voivat olla ennakkoluulot, juurtuneet tottumukset ja vanhentuneet käsitykset opettajan yksin puurtamisesta. Tutkimuksessani nousivat esiin erityisesti vanhemman opettajasukupolven ennakkoluulot samanaikaisopettajuutta kohtaan. Vastavalmistuneiden ja nuoremman sukupolven uskottiin helpommin omaksuman yhteistyötä vaativat opetusmuodot. Luokanopettajien mielestä tulevaisuudessa samanaikaisopettajuus lisääntyy hitaasti ajan saatossa tuoreiden luokanopettajien siirtyessä työelämään vanhempien polvien jäädessä eläkkeelle.

Jatkuvaa muutosta läpikäyvässä kouluympäristössä ja laajenevassa opettajan työnkuvassa painottuu yhteisöllisyys ja yhteistyö. Samanaikaisopetus on yhteisvastuullisen ja -toiminnallisen opetuksen toteutusmuoto, joka nähdään yhtenä mahdollisuutena vastata inklusion mukanaan tuomiin haasteisiin. Samanaikaisopetuksen päämäärät yhtenevät inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa. Tutkimukseni mukaan samanaikaisopettajien tavoitteena on pyrkiä tavoittamaan jokainen oppilas omalla oppimisen tasollaan sekä tarjota oppilailleen parasta mahdollista opetusta ja oppimisen tukea. Samanaikaisopetus suunniteltiin oppilaslähtöisesti; opetus räätälöitiin aina oppilaita varten. Samanaikaisopetus sai pohjansa ja voimansa tasa-arvoisuudesta, keskinäisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta, jaetusta asiantuntijuudesta ja vastuusta, opettajien erilaisista vahvuuksista, toimivasta reflektoinnista ja yhteisistä tavoitteista.

Heterogeenisten oppilasryhmien eriyttäminen koettiin samanaikaisopetuksen suurimmaksi anniksi. Samanaikaisopetuksen mahdollistama tehokas eriyttäminen tuki haastateltavien mielestä inkluusiopyrkimyksiä erinomaisesti, ja opetusta kyettiin antamaan oppilaan sen hetkisten tarpeiden mukaisesti hänen omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Tässä auttoi myös samanaikaisopettajuuden kautta syventynyt ja monipuolistunut oppilaantuntemus. Kun yksilöllisyyden korostaminen mahdollistuu, saavutetaan parhaimmillaan sellaisia tuloksia, että erityisen tuen tarvitsijoiden integrointi yleisopetukseen lisääntyy ja erityisopetukseen sijoittamisen tarve huomattavasti vähenee.

Tutkimukseni mukaan samanaikaisopetus soveltuu kaikenikäisten opettamiseen ja jokaiseen oppiaineeseen. Sitä kuitenkin toteutettiin enemmän taito- ja taideaineissa, sillä luokanopettajat katsoivat oppisisältöjen olevan niissä reaaliaineita vapaamuotoisempia. Jokaisella haastateltavallani oli myös kokemusta eri luokkatasojen yhteensovittamisesta ja niiden samanaikaisopettamisesta. Eri luokkatasoja sekoittamalla saatiin aikaan hedelmällisiä tilanteita ja oppilaista esiin uusia puolia. Eri luokkatasojen samanaikaisopetuksessa oppilaat omaksuivat erilaisia tietoja ja taitoja, mutta tulkitsin tilanteilla olleen lisäksi kasvatuksellista ja yhteisöllistä merkitystä.

Samanaikaisopetuksesta hyötyvät kaikki erilaiset oppijat. Oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta, hyötyvät siitä, että luokassa on enemmän kuin yksi luokanopettaja tarjoamassa oppimisen tukea. Nopeasti oppivat hyötyvät siitä, että samanaikaisopetuksen avulla opetusta pystytään heidän tarpeidensa mukaan syventämään ja laajentamaan. Mielestäni haastateltavat kohdistivat samanaikaisopetuksen kuitenkin enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin. Tämä arvovalinta kumpuaa ilmeisesti siitä, että tukea tarvitsevien oppilaiden auttamista pidetään ensisijaisena; se, miten yhteisössä huolehditaan heikoimmista, kertoo eniten koko yhteisön arvopohjasta.

Samanaikaisopetuksen tärkeimmät hyötyjät ovat oppilaat, mutta myös luokanopettajien saamat hyödyt koetaan keskeisinä. Haastateltavieni mukaan par-

haimmillaan samanaikaisopetus on sitä, ettei se ota kummaltakaan sitä harjoittavalta mitään pois, vaan se on opettamisen kerrannainen. Samanaikaisopettajat saavat siitä jotain itselleen; uusia kokemuksia ja ideoita, kollegiaalista vertaistukea, yhteisöllisyyden tunnetta ja motivaatiota itsensä kehittämiseen. He ovat vahvimmillaan omilla osaamisalueillaan ja saavat tukea kehittyviin puoliinsa. Tutkimukseni mukaan työssä jaksaminen ja työviihtyvyys paranevat, kun luokanopettajien voimavarat yhdistyvät.

Samanaikaisopetuksella on omat haasteensa. Luokanopettajat pitivät mahdollisia haittoja kuitenkin vähäisinä sen hyötyihin nähden. Oppilaiden näkökulmasta he pohtivat itsesäätelyn vähenemistä, epäselvää ja hajanaista opetusta sekä liiallista levottomuutta ja melua. Haastateltavat painottivat kuitenkin pedagogista silmää ja olivat kokeneet selviävänsä ongelmatilanteista oikeilla pedagogisilla ratkaisuilla, luokan ammattimaisella hallinnalla ja oppilaita erilaisiin oppimistilanteisiin tutustuttamalla. Opettajan perspektiivistä solmukohdiksi muodostuivat yhteen sopimattomat henkilökemiat, kunnan huono taloudellinen tilanne, yhteisen suunnitteluajan puuttuminen, mahdolliset lisätyöt, vastuunjaon epäselvyys ja samanaikaisopettajuuteen pakottaminen.

Tutkimustulosteni mukaan luokanopettajat kokivat samanaikaisopettajuuden silmiä avaavana, ennakkoluuloja karsivana, piristävänä, mielenkiintoisena, motivoivana ja tervetulleena, joskin edelleen suhteellisen harvinaisena ilmiönä. Haastateltavieni mielestä opettajat ovat perinteisesti tottuneet toimimaan yksin ja sulkemaan luokkansa oven perässään. Samanaikaisopetus opetuksen järjestämisen strategiana ei ole vielä lyönyt itseään täysin läpi, eikä se ole löytänyt omaa paikkaansa koulutyön arjessa. Samanaikaisopetus hakee edelleen uomaansa, mutta siitä on selvästi alettu kiinnostua. Luokanopettajien mukaan heterogeenisiin luokkiin kaivataan lisää voimavaroja havaitsemaan entistä nopeammin ja tarkemmin, mitä kukin oppilas yksilönä tarvitsee. Luokanopettajien omat kokemukset samanaikaisopetuksesta olivat positiivisia mielestäni myös sen ansioista, että he olivat onnistuneet saamaan työparikseen hyvin pitkälle

samoin ajattelevia kollegoja. Samanaikaisopetuksen edellytyksenä olevat yhteiset tavoitteet ja arvopohjat olivat löytyneet vaivattomasti.

Minua kiinnostaisi tutkia, millaiset lähtökohdat koulutus antaa samanaikaisopetukseen vastavalmistuneiden luokanopettajien näkökulmasta. Automaattisesti pohdin pro gradu -tutkielmaa tehdessäni, tukeeko luokanopettajakoulutus meitä tulevia pedagogeja samanaikaisopetukseen ryhtymisessä ja pitäisikö koulutuksessamme saada enemmän eväitä yhteisöllisyyden ja yhteistyön rakentamiseen. Mietin tutkielman edetessä, millainen on luokanopettajakoulutuksen näkökulma samanaikaisopetukseen. Tulin siihen tulokseen, että koulutuksessamme pitäisi enenevässä määrin kiinnittää huomiota samanaikaisopetuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Jos perehdyttäminen näiltä kohdin jää koulutuksessamme vajaaksi, jäävät myös laajat henkiset resurssit käyttämättä.

Aloitin luokanopettajaopintoni Lapin yliopistossa syksyllä 2006 ja saatan ne päätökseen tammikuussa 2014. Opiskeluvuosieni aikana olen huomannut samanaikaisopetuksen saaneen tilaa koulutuksessamme. Samanaikaisopetus on saanut huomiota opetusharjoitteluissamme – kylläkin vasta vapaaehtoisena opetuksen järjestämisen muotona. Kenenkään ei ole pakko sitä kokeilla tai toteuttaa. Olen myös huomannut eroavaisuuksia samanaikaisopetuskokeiluihin rohkaisemisessa harjoittelukoulun lehtoreiden välillä; toiset suosittelevat, toiset eivät ota edes puheeksi. Mielestäni luokanopettajakoulutuksessa pitäisi huomioida, että yksilöllisyyttä ja erilaisuutta korostetaan yhä enemmän ja huolehtia siitä, että tuleville opettajille tarjotaan riittävät valmiudet opettajien väliseen yhteistyöhön. Luokanopettajakoulutuksen tehtävänä on mielestäni tarjota opiskelijoille opetusmenetelmiä ja työvälineitä, jotka toimivat alati muuttuvissa olosuhteissa. Myös haastateltavani näkivät luokanopettajakoulutuksen roolin samanaikaisopettamiseen perehdyttämisessä ensiarvoisen tärkeänä valmistuville luokanopettajille.

Koen pro gradu -tutkielmani käsittelevän hyvin tärkeää ilmiötä, joka vaatisi lisää ajankohtaista tutkimusta. Samanaikaisopetus pitäisi huomioida entistä laajem-

min kasvatustieteellisessä kentässä. Omasta perspektiivistäni valmistuvana luokanopettajana mielenkiintoisen tästä tutkimuksesta teki nimenomaan luokanopettajan näkökulma. Tutkimusprosessin aikana koin saavani erinomaisia välineitä työelämää ajatellen. Toivon, että tutkimukseni herättäisi muissakin uudenlaisia ajatuksia ja avaisi silmiä erilaisille opetuksen järjestämisen muodoille. Opetusmenetelmien monipuolistaminen ja uusien strategioiden kehittäminen eivät kuitenkaan tapahdu hetkessä. Aika ja tiedon lisääntyminen kasvattanevat kiinnostusta samanaikaisopetusta kohtaan ja samalla tämä opetusmuoto saa jalansijaa koulumaailmassa.

Tutkimusprosessi on ollut minulle alusta lähtien myös oppimisprosessi. Tänä aikana opin samanaikaisopettajuudesta paljon uutta. Vaikka yritän suhtautua tutkielmaani kriittisesti ja tarkastella kattavasti tutkittavan ilmiön eri puolia, koen saaneeni samanaikaisopetuksesta erittäin positiivisen kuvan.

Lähteet

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T. & Thuneberg, H. 2010. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistavasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.

Ainscow, M. 2003. Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.) Developing inclusive teacher education. London: Routledge, 15–32.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. Boston: Allyn & Bacon.

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. 2003. Introduction. Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.) Developing inclusive teacher education. London: Routledge, 1-14.

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful co-teaching. Real cases and effective strategies. California: Corwin Press.

Cook, L. & Friend M. 2004. Co-teaching: principles, practices, and pragmatics. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qtrly.0404.coteaching.lcook.pdf> .

(Luettu 9.6.2013.)

Entwistle, N. 2007. Phenomenography. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

[http:// web.cortland.edu/andersmd/learning/Phenomenography.htm](http://web.cortland.edu/andersmd/learning/Phenomenography.htm) .

(Luettu 20.6.2013.)

Erilaiset oppijat – yhteinen koulu 2006. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www.oph.fi/download/30192_erilaiset_oppijat.pdf .

(Luettu 7.11.2013.)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Goodman, J. 1991. Using a methods course to promote reflection and inquiry among preservice teachers. Teoksessa B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (toim.) Issues and practices in inquiry-oriented teacher education. New York: The Falmer Press.

Hargreaves, A., Goodson, I. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. Teoksessa I. Goodson & Hargreaves A. (toim.) Teachers' professional lives. London: RoutledgeFarmer, 1–25.

Henkilötietolaki 22.4.1998/523. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523> . (Luettu 29.11.2013.)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: Ps-kustannus, 12–17.

Ikonen, O. & Krogerus, A. 2009. Esipuhe: Arvokas päämäärä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: Ps-kustannus, 10–11.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–83.

Jha, M. M. 2007. Barriers to student access and success. Is inclusive education an answer? Teoksessa G. K. Verma, C. R. Bagley & M. M. Jha (toim.) International perspectives on educational diversity and inclusion. Studies from America, Europe and India. London: Routledge, 33–43.

Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–218.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opin-
pajan kirja.

Karten, T. J. 2010. Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom. California: Corwin Press.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keefe, E. B. & Moore, V. 2004. The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: what the teachers told us. American secondary education 32 (3), 77–88.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing. Los Angeles: Sage.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Laaksonen, A. & Lehtonen U. 2008. Eriyttäminen. eNorssi – Opettajan-kouluttajien yhteistyöverkosto. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-opijan-tuki/materiaalit-1/eriyttaminen.pdf)
<http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-opijan-tuki/materiaalit-1/eriyttaminen.pdf> .
(Luettu 11.6.2013.)

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistuva kasvatus ja opettajan-koulutuksen haasteet. Kasvatus 37 (4), 343–358.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajan-koulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research: From design to implementation. Maidenhead: Open University Press.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopisto.

Marton, F. 1986. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of thought 21 (3), 28–49.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1984. Qualitative data analysis. California: Sage.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. California: Sage.

Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajakoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuksia 85.

Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf . (Luettu 20.6.2013.)

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf> . (Luettu 20.6.2013.)

Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika – Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1/2010, 13–17. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://www.educlusterfinland.fi/fi/sites/default/files/pdf/erika1_10_www.pdf . (Luettu 20.6.2013.)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 20.6.2013.)

Peterson, M. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.

Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classroom. Learning disabilities research and practise 15, 190–197.

Ruusuvuori J. & Tiittula L. 2005a. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Ruusuvuori J. & Tiittula L. 2005b. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inkluusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.

Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.

Saloviita, T. 2013. Esteetön opetus ja eriyttäminen – inklusion kaksi strategiaa. Opetus- ja kasvatustieteen päivien luento, 8.2.2013. Lapin yliopisto.

Tilastokeskus 2013. Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.tilastokeskus.fi/til/erop/index.html> . Luettu 20.6.2013.)

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Unesco 2004. Changing teaching practises. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf> .

(Luettu 20.6.2013.)

United Nations 1948. The universal declaration of human rights. Saatavilla [www-muodossa](#): <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> .

(Luettu 20.6.2013.)

United Nations 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Saatavilla [www-muodossa](#):

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF . (Luettu 20.6.2013.)

Valanne, E. 2003. Erityiskasvatuksen ihmiskäsitys kyseenalaistuu yleisopetuksesta erillään toimivassa erityiskoulussa. Kasvatus 34 (5), 488–498.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2008. A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Lontoo: Sage.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 1 (2000). 107–116.

Liitteet

Liite 1: Haastattelukysymykset luokanopettajille

- 1. Mitä mielestäsi on samanaikaisopetus?**
- 2. Kuinka kauan olet käyttänyt kyseistä työskentelymuotoa?**
- 3. Miksi päädyitte samanaikaisopetukseen?**
 - a. Miten toteutatte/toteutitte samanaikaisopetusta?**
 - b. Miksi päädyitte kyseiseen ratkaisuun?**
- 4. Mihin pyritte samanaikaisopetuksella?**
- 5. Mitkä ovat samanaikaisopetuksen hyödyt**
 - a. opettajan näkökulmasta?**
 - b. oppilaan näkökulmasta?**
- 6. Mitkä ovat samanaikaisopetuksen mahdolliset negatiiviset vaikutukset**
 - a. opettajan työhön?**
 - b. oppilaisiin?**
- 7. Millaiset oppijat hyötyvät mielestäsi eniten samanaikaisopetuksesta?**
- 8. Mitä syitä voi mielestäsi löytyä siihen, että samanaikaisopetus on nyt ajankohtainen?**
- 9. Miten samanaikaisopetus soveltuu kokemustesi mukaan kolmiportaiseen tukeen?**
- 10. Miten samanaikaisopetus auttaa mielestäsi eriyttämisessä?**
- 11. Millainen asema samanaikaisopetuksella on mielestäsi nykyisessä kouluympäristössä?**
- 12. Millaisena näet samanaikaisopetuksen tulevaisuuden?**
- 13. Miten samanaikaisopetus vastaa käsityksesi mukaan inklusioon?**
- 14. Miten samanaikaisopetus mielestäsi soveltuu**
 - a. eri oppiaineisiin?**
 - b. eri luokkatasoille?**
- 15. Millainen vaikutus koulun koolla on mielestäsi samanaikaisopetukseen?**
- 16. Millaiset lähtökohdat koulutuksesi antoi samanaikaisopetukseen?**

- 17.** Miten samanaikaisopetus on vaikuttanut opettajuuteesi?
- 18.** Millaisia ongelmia voi mielestäsi kohdata samanaikaisopetusta toteutta-
essa?
- 19.** Millaiset ovat omat kokemuksesi luokanopettajana samanaikais-
opetuksesta?